



O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE BARRA DO CORDA (MA): Reflexões sobre a formação docente

Frairon César Gomes Almeida



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA NO MUNICÍPIO DE BARRA DO CORDA (MA):
Reflexões sobre a formação docente**

Frairon César Gomes Almeida

Lajeado, novembro de 2019

Frairon César Gomes Almeida

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA NO MUNICÍPIO DE BARRA DO CORDA (MA):
Reflexões sobre a formação docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na área de Alfabetização Científica e Tecnológica, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz

Lajeado, novembro de 2019

Frairon César Gomes Almeida

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA NO MUNICÍPIO DE BARRA DO CORDA (MA):
Reflexões sobre a formação docente**

A Banca Examinadora aprova a Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dr.^a Angélica Vier Munhoz – Orientadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Professora Dr.^a Morgana Domênica Hattge – Examinadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Professora Dr.^a Cláudia Inês Horn – Examinadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Professora Dr.^a Ana Cristina Ghisleni – Examinadora
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Lajeado, novembro de 2019

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar. Constatando, intervenho. Intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade

(FREIRE, 1996, p. 32).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu Deus, pelo seu cuidado comigo, porque nos detalhes ele permitiu a realização dessa etapa e hoje vivencio a alegria desse momento.

À minha mãe, Maria do Perpétuo, meu exemplo de mulher e pessoa, aquela que sempre me deu força e incentivo, sem ela não seria quem sou.

Aos meus irmãos, Framarion e Dellys, pelas representações que tem em minha vida e pela confiança que tem em minha pessoa.

À minha esposa, Haline Janaína, meu presente de Deus, aquela com quem eu posso confiar, compartilhar e me refugiar em todos os momentos.

Aos meus filhos, Hadrian César e Levi César, minhas maiores dádivas provenientes de Deus, por expressarem o melhor de mim.

À minha sogra, Maria dos Anjos, por todo o suporte e ajuda à minha família em todo o tempo e, principalmente, no período das viagens para estudo.

Aos meus sobrinhos, Francisco Daniel, Márya Jordana, Ana Clara e Alana Eduarda pelo significado que possuem em minha vida e pelo grande carinho que tenho a cada um.

À minha orientadora, prof^a Dr^a Angélica Munhoz, pela sua forma de conduzir o seu trabalho, por sua escuta sensível e constante, por todo o conhecimento compartilhado. (você é mais um exemplo do cuidado de Deus para comigo).

A todos os meus amigos, em especial ao Odair José Maciel, por me oportunizar ter a experiência de vivenciar esse momento junto ao PNAIC e por acreditar em meu potencial profissional. A Tereza Alves por todos os seus ensinamentos e palavras de apoio, sua sabedoria é instigante. À Tamara Jeanne por nossa grande amizade e pela trajetória que tivemos de lutas e oportunidades.

Aos colegas de classe, pelos conhecimentos e experiências compartilhadas.

A todos os meus professores que contribuíram, de maneira geral, na construção da pessoa e do profissional que hoje sou.

Enfim, a todos que estiveram e estão sempre na torcida por meu sucesso. Sou grato por saber que tenho amigos e familiares que sempre posso contar!

Ninguém vence sozinho!

Obrigado a todos!

À Deus, pela condução e realização desse momento. A todos os meus familiares, em especial minha mãe, irmãos, esposa e filhos. A todos os meus amigos, pela credibilidade, palavras de estímulo e confiança. A todos que direta ou indiretamente contribuíram para mais essa conquista.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma análise do Programa Federal, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, no contexto do município de Barra do Corda/MA. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, a partir da seguinte problemática: o processo formativo oriundo do PNAIC tem contribuído para práticas diferenciadas de professores do ciclo de alfabetização? Qual a importância dessa qualificação profissional (PNAIC) para a formação docente? Para tal investigação foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, observação, entrevistas e Rodas de Conversas. As participantes da investigação foram quatro professoras e uma gestora da escola Unidade Integrada Profª Otávia Bandeira localizada em Barra do Corda/MA. Os alicerces teóricos que fundamentaram o estudo foram os documentos legais que regulamentam o PNAIC, além de autores que sustentam o próprio Programa, tais como Vygotsky (1989), Ferreiro e Teberosky (1984), Tardif (2012) e Nóvoa (1992), entre outros. Embora o PNAIC seja fundamentado em quatro eixos - formação continuada de professores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliação; gestão, controle social e mobilização – a presente investigação tomou como foco principal o eixo da formação de professores, para os quais os demais se direcionam. Assim, destacam-se no Programa: a ênfase do trabalho do professor a partir de uma perspectiva reflexiva; as propostas de ensino centradas em um material pedagógico diversificado e lúdico; a importância da heterogeneidade de saberes. Por fim, conclui-se, a partir das falas das professoras participantes, que o PNAIC enquanto Política Pública contribuiu significativamente no que diz respeito a repensar as práticas do professor alfabetizador visto que trouxe em pauta, temáticas pouco exploradas e até mesmo desconhecidas por muitas dessas professoras. Entretanto, também foi possível perceber as fragilidades do Programa, o que decorre do fato de ser um Programa Federal, sujeito às decisões políticas e econômicas.

Palavras-chave: Educação Básica. Alfabetização. Formação de Professores.

ABSTRACT

The following article presents an analysis on the Federal Program, National Pact for the Literacy at the Right Age - PNAIC, in the context of the city of Barra do Corda/MA. It's a qualitative research based on the following problem: has the formative process from the PNAIC contributed to differentiated practices of teachers on the literacy cycle? How important is this professional qualification (PNAIC) for teacher education? For such investigation, the following instruments were used: document analysis, observation, interviews and group conversations. The theoretical foundations underlying the study were the legal documents that regulate the PNAIC, as well as authors who support the Program itself, such as Vygotsky (1989), Ferreiro and Teberosky (1984), Tardif (2012) and Nóvoa (1992), among others. Although PNAIC is based on four axes - the continuing education for teachers; didactic and pedagogical materials; avaliations; management, social control and mobilization - this research focus more on the axis of teacher education, to which the others are directed. Thus, the following stand out in the Program: the emphasis of the teacher's work from a reflective perspective; teaching proposals centered on a diversified and playful pedagogical material; the importance of knowledge heterogeneity. At last, it is concluded from the speeches of the participating teachers that PNAIC as a Public Policy contributed significantly for a rethinking of the practices of the literacy teacher as it brought to the agenda, themes that were not much explored and even unknown by many of these teachers. However, it was also possible to notice the weaknesses of the Program, which stems from the fact that it is a Federal Program, subject to political and economic decisions.

Keywords: Basic education. Literacy. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Programas de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores: Período 1999-2014	23
Quadro 2 – Integrantes do Programa Pró-Letramento.....	24
Figura 1 – Acervo Complementar.....	45
Quadro 3 – Temáticas do PNAIC 2013 - 2018	48
Tabela 1 – Dados Relativos ao PNAIC no Município 2013 - 2018	49
Gráfico 1 – Resultados da ANA em Leitura – Barra do Corda (MA), 2016	50
Gráfico 2 – Resultados da ANA em Escrita – Barra do Corda (MA), 2016	50
Gráfico 3 – Resultados da ANA em Matemática – Barra do Corda (MA), 2016.....	50
Figura 2 – Unidade Integrada Profª Otávia Bandeira.....	52
Figura 3 – Procedimentos de Investigação.....	53
Tabela 2 – Perfil Profissional e Formativo das Professoras e da Gestora.....	54
Quadro 4 – Pautas das Rodas de Conversas.....	60
Quadro 5 – Síntese das Rodas de Conversas.....	61
Figura 4 – Cadernos de Estudo Utilizados na Versão 2015/2016.....	64

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AT – Auxiliar Terapêutico
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNE – Fórum Nacional de Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
IFMA – Instituto Federal do Maranhão
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OE – Orientador de Estudos
PAR – Programa de Ações Articuladas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PRALER – Programa de Apoio a Leitura e Escrita
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PT – Partido dos Trabalhadores
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira
SEA – Sistema de Escrita Alfabética
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão
SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICENTRO – Universidade do Centro Maranhense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – O contexto do PNAIC	15
1.1 As Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores que antecederam o PNAIC.....	20
1.2 Trajetória da Efetivação do PNAIC	25
1.3 A Formação Continuada dos Professores no Contexto do PNAIC	28
2 A FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SUA ARTICULAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO	31
2.1 O Ensino e a Aprendizagem na Formação do PNAIC	31
2.2 Ensino e aprendizagem da leitura e escrita na Formação do PNAIC	35
2.2.1 A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).....	38
2.3 Os Saberes Docentes e a Reflexão no Ensino do PNAIC	40
2.3.1 A Leitura Deleite Articulada ao Ensino	42
3 CAMINHO METODOLÓGICO	46
3.1 Delineamento da Pesquisa.....	46
3.2 O Contexto Educacional no Município de Barra do Corda	47
3.2.1 O PNAIC no Contexto Municipal de Barra do Corda	48
3.2.2 O Resultado na ANA no Município de Barra do Corda	49
3.3 A Escola Municipal Professora Otávia Bandeira	51
3.3.1 A Produção dos Dados da Pesquisa e os Sujeitos Participantes	52
3.4 Procedimentos e Percursos das Pesquisa	55
4 PERCORRENDOOS DADOS	58
4.1 As Observações.....	58
4.2 As Rodas de Conversas	60
4.3 As Entrevistas com as Professoras	62
4.4 A Entrevista com a Gestora	67
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	80
APÊNDICES A – Termo de Consentimento – Secretaria de Educação	81
APÊNDICES B – Termo de Consentimento – Gestor Escolar	82
APÊNDICES C – Termo de Consentimento às Professoras e a Gestora	83
APÊNDICES D – Termo de Confidencialidade	85
APÊNDICES E – Roteiro das Entrevistas	86
ANEXOS.....	88
ANEXOS A – Direitos de Aprendizagem PNAIC.....	88

INTRODUÇÃO

Minha experiência na educação iniciou entre 2000 e 2002, quando cursei o Segundo Grau na modalidade Magistério e percebi que, de fato, era exatamente esse caminho que gostaria de trilhar. Até então, o que tinha por conhecimento prático da vivência escolar era somente meu lugar como aluno.

Em 2003, comecei minha primeira graduação, a Licenciatura em Filosofia. Embora fosse um curso com o qual não tinha nenhuma identificação, visto que era o único que o município ofertava, aos poucos, percebi uma forte similaridade com o meu “eu”, haja vista que propiciava oportunas discussões, principalmente direcionadas ao mundo da educação.

A partir dessa formação inicial, passei a fazer alguns cursos de especialização, entre eles: Psicopedagogia (2009), Metodologia do Ensino da Filosofia e Sociologia (2011) e Metodologias Aplicadas à Educação Infantil (2012). Minha preocupação? Era perceber de que modo minha qualificação poderia ajudar no processo de formação de educandos. Em 2005, ainda cursando o Ensino Superior, fui chamado para trabalhar como professor em uma escola particular recém fundada em Barra do Corda, onde tive a possibilidade de dedicar-me à tarefa de ensinar.

Ainda não satisfeito com minha Licenciatura em Filosofia, no ano de 2012, parto rumo a uma nova etapa, a Licenciatura em Pedagogia, e notoriamente percebo uma identificação com a proposta do curso. Paralelamente a todos esses estudos, sempre tive a preocupação de fazer cursos de Formação Continuada, pois o conhecimento contínuo é essencial para nossa formação profissional.

Toda essa vivência acadêmica fortaleceu a expectativa de dedicar-me à formação docente continuada. Mas por que me direcionar para tal formação? Nota-se que a sociedade contemporânea passa por incomensuráveis mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, exigindo uma formação profissional cada vez mais qualificada. Com essa multiplicidade de desafios e anseios, necessita-se de um docente com novas e diferentes posturas, disposto a reinventar as suas práticas diante das múltiplas demandas educacionais.

No ano de 2012, fui convidado pela Secretaria de Educação do município de Barra do Corda, Maranhão, a fazer parte do grupo de formadores de um novo programa, que iniciaria no ano seguinte – o Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa (PNAIC). Sem ressalvas, aceitei o desafio; iniciei a atividade como formador e depois passei para o papel de Coordenador Local.

Durante os anos seguintes, dediquei-me à atuação como docente da Educação Básica e, posteriormente, como coordenador de Formação Continuada do município de Barra do Corda, especificamente do Programa Federal PNAIC. Em meio a tais experiências, surgiu a necessidade de uma análise mais criteriosa de minha formação profissional docente, o que se originou diante da angústia de perceber que muito daquilo que era trabalhado durante o processo formativo com os educadores, não era transposto para as suas práticas de sala de aula.

Tais inquietações me levaram a compreender que a formação profissional será sempre algo inconclusivo, sendo da natureza humana aprender continuamente, transformar-se diante das mudanças sociais, buscar novos desafios para o aprender, de maneira a possibilitar aprendizagens aos educandos. Contudo, esse fazer docente não poderá ser efetivado de qualquer forma; como dito anteriormente, é necessário que o professor faça da sua profissão um importante ofício. D'Ambrosio (1996) já afirmava que o professor tem um papel insubstituível no processo educativo. Mesmo com a existência das tecnologias ou de outras modalidades de ensino, esse profissional continua sendo instrumento essencial na produção e crítica de novos conhecimentos. Desse modo, a formação continuada dos docentes é uma ação cujo intuito é proporcionar-lhes desenvolvimento profissional, auxiliando-os a (re)ver e (re)inventar sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, pode-se evidenciar que as políticas públicas educacionais brasileiras têm oferecido, nos últimos anos, pela implantação de programas de formação continuada docente, com destaque para o PNAIC, o qual será analisado nessa dissertação.

Tornou-se, então, necessária a realização de algumas leituras para entendimento dessa temática, sendo primordial uma análise da formação continuada docente diante da implantação do programa supracitado, no contexto dos professores alfabetizadores no município de Barra do Corda. A problemática propulsora da pesquisa surgiu a partir da seguinte inquietação: o processo formativo oriundo do PNAIC tem contribuído para práticas diferenciadas de professores do ciclo de alfabetização? Qual a importância dessa qualificação profissional (PNAIC) para a formação docente?

No concernente aos objetivos, a pesquisa propõe:

Objetivo Geral:

- Analisar as implicações do Programa Federal PNAIC para a formação docente.

Objetivos Específicos:

- Investigar se o Programa Federal PNAIC tem contribuído para práticas pedagógicas diferenciadas e instigadoras do grupo de professores alfabetizadores do Ciclo de Alfabetização do município de Barra do Corda (MA);
- Identificar os principais entraves do Programa Federal PNAIC para a formação dos professores participantes da investigação;
- Averiguar os saberes mobilizados pelos professores participantes na execução das propostas do PNAIC no município de Barra do Corda (MA).

Com o propósito de percorrer os objetivos citados, no que se refere aos procedimentos metodológicos a pesquisa foi realizada a partir de uma investigação qualitativa, utilizando alguns instrumentos de coleta de dados, tais como: análise documental (Diretrizes e documentos de implementação norteadores do programa, Cadernos de Formação e atividades planejadas e aplicadas aos alunos); observação das práticas de quatro Professoras Alfabetizadoras; aplicação de entrevistas a estas professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização e a uma gestora que desempenhou a função de Orientadora de Estudo – OE no município de Barra do Corda (MA) e, por último, Rodas de Conversa com as professoras participantes. Os resultados desses procedimentos serão aprofundados em seção específica.

Quanto à organização, a dissertação encontra-se estruturada em quatro seções, cada qual com sua finalidade. Na primeira seção é abordado alguns pontos relevantes em relação a formação continuada de professores, assim como uma percepção histórica do mesmo. Na segunda seção, apresenta-se uma abordagem mais específica sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC articulada ao processo de ensino, Política Educacional e os desafios desse programa frente aos seus objetivos governamentais. A terceira seção tem como foco as trajetórias metodológicas, a partir das quais se expõem a natureza da pesquisa; a educação no contexto municipal de Barra do Corda; a aplicabilidade do PNAIC em tal contexto; a caracterização dos sujeitos; os procedimentos de pesquisa, assim como a análise realizada ao longo da investigação. Por fim, na quarta seção, apresenta-se os resultados da pesquisa e as considerações finais do estudo.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – O contexto do PNAIC

A formação no âmbito dos programas de formação é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objetos de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo do processo formativo (BRASIL, 2012, p. 28).

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é uma política pública educacional articulada com a formação de professores, gestão dos processos, materiais, avaliação e financiamento, cuja finalidade é garantir a consolidação da alfabetização até o terceiro ano do Ensino Fundamental, o que corresponde aos oito anos de idade da criança. Trata-se de um programa criado no ano de 2012, como uma continuidade do programa Pró-Letramento (política que antecede ao PNAIC), com as devidas adaptações e modificações. Como o PNAIC diz respeito a uma política pública, para compreendê-lo torna-se necessário que se faça uma análise do contexto político no qual ele surge e se expande.

A vitória nas eleições de 2002, do então presidente Luís Inácio da Silva (Lula), trouxe consigo a grande conquista do Partido dos Trabalhadores – PT, nas urnas. Contudo, essa configuração exitosa não simbolizava apenas a chegada de um novo presidente, mas o anseio da sociedade de uma maior assistência em vários segmentos, entre eles, a educação. De acordo com Antunes (2010), a vitória do Partido dos Trabalhadores para a presidência no Brasil trouxe um olhar de esperança de uma política voltada para os aspectos sociais, embora assinala que ocorreram poucas rupturas com o governo antecessor (FHC), que havia sido alvo de fortes críticas em suas políticas educacionais.

Notoriamente, trata-se de um momento político em que os princípios de gestão se dissociavam da situação anterior, principalmente no tocante a realizar ações de cunho social e promover inclusão e igualdade social, que se tornam mais enfáticas nessa nova conjuntura.

O governo Lula recebe da gestão anterior importantes mudanças educacionais¹ diante das quais caberia ao novo governo promover uma reforma ou permanecer no mesmo direcionamento. Oliveira (2011, p. 197) afirma que “o primeiro mandato de Lula foi marcado por mais permanências do que rupturas em relação governo anterior”. Não houve uma reforma das mudanças ocorridas durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, mas também não ficaram com as mesmas permanências. Um bom exemplo dessa assertiva é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB².

As reformas educacionais efetuadas a partir do Governo FHC foram assinaladas pelas influências internacionais como consequência de um contexto de encontros mundiais, organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Os principais documentos que orientaram tais reformas, em nível internacional, foram a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e a Declaração de Nova Delhi.

No âmbito educacional, o governo do PT havia apresentado, ainda durante as campanhas presidenciais, um documento intitulado “Uma escola do Tamanho do Brasil”, com uma nova proposta de direcionamento para a educação. Este documento reforça a ideia de uma educação como direito inalienável da sociedade, oferece um comprometimento com o sistema público de ensino e gratuito e a elevação do nível de qualidade. Para o alcance dessas propostas as diretrizes se estruturam em três pilares: “democratização de acesso e garantia de permanência; qualidade social da educação; implantação do regime de colaboração e democratização da gestão” (PT, 2002, p. 7).

As ações referenciadas nesse documento, cuja meta pretendia ser o alcance de uma efetiva mudança, já apontavam para a valorização profissional, o incentivo à criação de centros de formação permanente e o aperfeiçoamento dos profissionais

¹ As reformas educacionais que ocorreram no governo FHC (1995-2002) sofreram severas críticas e trouxeram consequências consideráveis ao campo educacional, visto que foi instaurado um novo modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização. Esse processo de descentralização partiu do movimento de transferência do poder de regulação do Estado para o terceiro setor, por meio das políticas neoliberais, em um amplo processo marcado pela privatização do público.

² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

da educação, articulados como os sistemas públicos da educação básica e a universidade.

Ainda em complemento com as propostas do referido documento, o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, por meio do Ministério da Educação – MEC - formula e distribui um documento intitulado “Toda criança aprendendo”, no qual explicita quatro políticas basilares que deveriam ser desenvolvidas com o apoio do Distrito Federal, Estados e Municípios, cuja preocupação e olhares estariam

direcionados à política nacional de valorização e formação de professores; ampliação do atendimento escolar; apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública; e implementação de programas de apoio ao letramento da população infantil (BRASIL, 2003, p. 11).

No tocante à valorização e formação de professores visava-se a implantação de um piso salarial e plano de carreira aos professores. Nesse contexto algumas áreas destacam-se por receberem apoio, como: alfabetização e letramento; educação matemática e científica; ensino das ciências humanas; artes e educação física; e tecnologias de gestão em educação (BRASIL, 2003).

Com base nessa perspectiva, o governo PT implementa vários programas de caráter social direcionados às partes mais pobres da população. Um exemplo de programa social que caracteriza bem o governo PT foi o Bolsa Família³, criado no ano de 2004 cuja finalidade seria transferir dinheiro às populações mais pobres. Uma característica marcante desses programas de caráter social (Bolsa-Família, PróJovem, Primeiro Emprego, entre outros) era que a gestão dos mesmos era local, ou seja, os municípios tinham a responsabilidade de gerenciar os programas a partir de acordos firmados entre Estados e União.

Essa mesma lógica de descentralização foi adotada na política educacional, consolidada por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, apresentado pelo MEC em abril de 2007, o qual constituiu-se pela aproximação de diversos programas da Educação Básica, executados pela colaboração entre estados, municípios e universidade. Essa nova vertente de colaboração insere-se no programa estratégico do PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação - TPE, instituídos por meio do decreto 6.094 de 24 de abril de 2007.

³ O Programa Bolsa família foi criado no ano de 2004 por meio da Lei nº. 10.836 de 9 de janeiro. O programa recebeu inúmeras críticas por se caracterizar uma política de distribuição de renda passiva, sem estímulos ao desenvolvimento da autonomia e independência da população.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2003, p. 18).

A atuação dessas variadas instâncias visava, “assegurar e otimizar todos esses compromissos firmados entre os entes colaboradores” (BRASIL, 2003, p. 19), assim como promover uma melhoria no campo educacional e dos indicadores nacionais, avaliados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB como instrumento mensurador dessas metas. O IDEB tornou-se o ponto de referência das ações do MEC, que ao identificar municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino ofereceu apoio técnico e financeiro aos mesmos (BRASIL, 2003). No ano de 2008 o MEC afirma que todos os municípios brasileiros que aderiram ao compromisso do movimento “Todos pela Educação” estavam entrelaçados à meta de promover a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Essa aliança representa um compromisso entre as diversas instâncias, prevendo o envolvimento da sociedade, comunidade e família.

Para atingir os objetivos a que se propõe, o Movimento organiza-se como uma frente de mobilização, de “incitação popular” para a “causa” da educação, conclamando governo e sociedade civil a fazer, cada um, a sua parte: o primeiro a prover e o segundo a exigir educação de qualidade. (HATTGE, 2014, p. 21)

Contudo, essa afirmativa gera algumas discussões ao afirmar o envolvimento e a responsabilidade social, conotando a ideia de que a melhora da educação estava nas mãos de cada indivíduo, desconsiderando que há fatores estruturais intra e extra-escolares que são determinantes para o êxito escolar. De acordo com Oliveira (2011, p. 206) “não cabe à sociedade o papel de garantir uma educação de qualidade e uma melhoria nos índices do IDEB e sim ao Estado delegar funções às diferentes instâncias para protagonizar novos rumos à educação”. Nesse sentido, a instância que tem a objetividade de garantir as políticas públicas educacionais no contexto nacional é o Ministério da Educação.

O Plano de Desenvolvimento da Educação é um conjunto de ações articuladas pelo MEC que fomenta a concepção de uma educação formal pública de responsabilidade do Estado, envolvendo muitos outros programas que foram desenvolvidos por esse Ministério. Nessa perspectiva, Fernando Haddad, durante o seu mandato enquanto ministro da educação (2005 a 2012), demonstrava a preocupação na construção de políticas públicas que articulassem uma educação fundamentada na inclusão, autonomia e respeito à diversidade, cuja objetividade seria incidir as desigualdades sociais e regionais, e consequentemente melhorar o acesso a uma educação de qualidade.

Vale ressaltar que o movimento “Todos Pela Educação” a partir de sua articulação com o Ministério da Educação era articulado em 5 fundamentos, que seriam: Currículo, Valorização dos Professores, Fortalecimento do Papel das Avaliações, Responsabilidade dos Gestores e Melhoras das Condições para a Aprendizagem. Isso, notoriamente, demonstra uma preocupação do MEC frente aos obstáculos inseridos na educação brasileira.

Ainda complementando esse cenário, o MEC deixa clara a relevância do TPE a partir da crise que a educação pública brasileira atravessava, tais como: crise de responsabilidade, de qualidade e de gerenciamento. Todos esses fatores interligados geravam como resultados dados negativos ou não satisfatórios diante do que se preconizava.

Em 2011, dando continuidade a era PT no Brasil, Dilma Rousseff assume a presidência investindo em políticas que atendessem as camadas mais necessitadas da sociedade. Destacam-se os programas “Minha Casa, Minha Vida” e o “Plano Brasil Sem Miséria”. O primeiro contemplou cerca de 6 milhões de brasileiros em sua casa própria e o segundo tirou 22 milhões de pessoas de situações de extrema pobreza. (PT, 2014, p. 16).

A educação durante esse governo também é vista como uma prioridade, sustentada no objetivo de democratizar o acesso. Assim, para que isso ocorresse houve a ampliação do orçamento federal e um maior apoio aos estados e municípios por meio do FUNDEB.

Os investimentos em construção de escolas profissionalizantes, que foram deixados de lado nos governos antecessores ao PT, tornaram-se uma das preocupações de ações a serem realizadas, o que se efetivou com a implementação de mais 208 escolas da Rede Federal de Educação Profissional (PT, 2014, p. 19).

Desse modo, as políticas efetivadas no governo Dilma anunciavam mudanças com vistas a melhorar as perspectivas e situações de vida da população brasileira, reorganizando uma nova forma de gerir a educação. Contudo, a política do governo Dilma foi rompida por meio de um *impeachment* dando fim ao seu governo em agosto de 2016, assumindo o seu lugar o então vice-presidente da República, Michel Temer.

Algumas ações constituídas por Michel Temer são caracterizadas como contrárias às contidas na Constituição de 1988. Entre elas pode ser citada a fusão de algumas áreas do governo, como o Ministério de Ciência e Tecnologia que foi fundido ao Ministério de Comunicações; a Reforma Administrativa, a extinção do Ministério da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude, deixando agora o Ministério da Justiça a cargo dessas demandas. Enfim, foram esses alguns dos imbróglios advindos com a gestão Temer.

O Ministério da Educação, agora regido por Mendonça Filho, executou a exoneração de 31 assessores técnicos os quais estavam ligados, principalmente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão – SECADI e outros relacionados a atividades do Fórum Nacional de Educação – FNE.

De modo geral, pode-se compreender que muitos foram os entraves, conquistas, projetos e anseios que envolveram a educação nesse período da Era PT finalizada com o governo Temer. É em meio a esse contexto que se busca situar e analisar as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores, entre eles, o PNAIC.

1.1 As Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores que antecederam o PNAIC

No ano de 2001, durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA que visava preparar os professores para alfabetizar em distintas etapas ou modalidades do ensino, tais como: Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos – EJA. Este programa trouxe propostas que depois vigorariam tanto no Programa Pró-Letramento quanto no PNAIC, ou seja, a gestão

organizada em parceria com os Estados, Distrito Federal, Municípios e Universidades.

Mesmo o PROFA sendo uma política recente em comparação à posse do governante Lula, optou-se pela mudança para o Pró-letramento, cujo principal aspecto, diferente do programa antecessor, se encontra em suas bases epistemológicas, pois o mesmo focaliza na alfabetização na perspectiva do letramento, tomando o lugar do forte caráter do construtivismo (ALFERES, 2010, p. 16).

O Pró-Letramento, que esteve em vigor no período de 2005 a 2012, por meio da Portaria nº 1403/2005, tratava de um programa de formação continuada cuja atuação está diretamente ligada aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), nas áreas de leitura, escrita e matemática. O programa é gerenciado e organizado pelo MEC em parceria entre Universidades, Estados e Municípios que fizessem sua adesão. De acordo com o seu “Guia Geral” os objetivos que seguiram até o último ano de implementação eram:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2012, p. 1).

O respectivo programa deixa claro em sua proposta o interesse na formação continuada de professores por meio da Rede de Formação. Nesse contexto, assegura ao professor a relevância em trazer uma melhoria para a qualidade de ensino, e, por isso, propõe um investimento que possibilita ao professor aprimorar suas competências. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores⁴,

⁴ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da Rede são professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação.

que passa a ter uma maior importância a partir da implementação do programa Pró-Letramento, elenca vários objetivos, tais como:

Institucionalizar o atendimento da demanda da Formação continuada; desenvolver uma concepção de sistema em que a autonomia construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus limites na articulação e na interação; contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos; contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente; subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento, e subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares; e institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2005, p. 11).

Conforme mencionado na citação anterior, a Rede de Formação diante do seu processo metodológico valoriza a obtenção de conhecimentos didáticos pedagógicos por parte do professor refletindo em uma prática que possa ser revertida em uma melhor qualidade na educação. Contudo Alferes (2010) faz uma ponderação em relação à política do Pró-Letramento, no que diz respeito à atribuição do professor como responsável pela melhoria da qualidade da educação, a qual é analisada de forma equivocada, levando em conta que o programa não investe e nem analisa outros fatores que interferem nesta qualidade, como condições de trabalho, salário, carreira etc.

Assim, com o avanço da história os programas de formação continuada direcionados aos professores alfabetizadores foram muitos. Em várias situações os Estados e Municípios também possuíam seus próprios projetos ou programas cuja viabilidade seria de superar os problemas identificados na alfabetização. A nível nacional sob instituição do MEC, no período de 1999 a 2014, os programas de formação direcionados aos professores alfabetizadores da rede pública de ensino foram:

**Quadro 1 - Programas de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores:
Período 1999-2014**

ANO	FORMAÇÃO CONTINUADA
1999	Programa Parâmetros em Ação
2001	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)
2005	Pró-Letramento: Mobilização pela qualidade da educação
2009	Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)
2012	Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na composição do curso ofertado pelo programa Pró-Letramento, as universidades⁵ que compõem a Rede de Formação se responsabilizam pelo desenvolvimento e produção dos materiais na área de Alfabetização e Linguagem e Matemática. As demais universidades que integram o programa participam atuando na orientação aos professores tutores e nas formações, coordenação dos seminários, certificação e avaliação do curso. Desse modo, para as universidades é destinada

[...] a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias (BRASIL, 2005, p.6).

A maneira de articular o programa prevê a viabilidade de reintegrar uma autonomia entre as formas de gestão: Federal, Estadual e Municipal, e a partir dessa adesão, cada esfera participante assume o compromisso de coordenar, acompanhar e executar as atividades relativas ao seu município ou região.

No geral, os participantes do programa Pró-Letramento encontram-se organizados da seguinte forma:

⁵ Universidades responsáveis pela área Alfabetização e Linguagem: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Campinas. Universidades responsáveis pela área Educação Matemática: Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Estadual Paulista e Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Quadro 2 – Integrantes do Programa Pró-Letramento

QUADRO DE PARTICIPANTES DO PROGRAMA		
	INTEGRANTE	ATRIBUIÇÃO
1	Coordenador Geral do Programa	Profissional vinculado à universidade parceira, responsável pela implementação do Programa.
2	Formador	Preferencialmente, ser vinculado a Universidade formadora e responsável pela formação dos orientadores de estudos.
3	Coordenador Administrativo do Programa	Profissional da Secretaria de Educação, responsável pela organização do Programa no município e pela articulação entre a IES e a Secretaria de Educação.
4	Orientador de Estudos	Professor efetivo do município e receber a formação da Universidade. Sua indicação é feita pela Secretaria de Educação e deverá ser pautada em sua experiência profissional e formação acadêmica. Este ator é peça-chave no projeto, pois ele será o articulador entre a Universidade e os cursistas.
5	Professor Cursista	Professor das séries ou anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), estar atuando em sala de aula e ter feito a inscrição.

Fonte: elaborado pelo autor

A partir da estrutura apresentada, denota-se compreender que as parcerias firmadas para que ocorresse o funcionamento do programa tinha uma significativa participação das universidades. De acordo com Alferes (2010) a parceria da formação de professores com a universidade traz uma aproximação dos docentes com as pesquisas que vêm sendo realizadas dentro do campo acadêmico, podendo haver um compartilhamento entre teoria e prática ocorrida nas salas de aula. Contudo, o mesmo autor faz uma ponderação interessante afirmando que há uma contradição na forma como a universidade gerencia o programa. “As universidades reúnem especialistas e estes elaboram o material, sem a participação do público-alvo do programa” (ALFERES, 2010, p. 81).

No entanto, para Ferreira e Leal (2012), ao realizarem uma análise dos 152 relatórios que receberam da Universidade Federal de Pernambuco, constataram que os professores consideraram relevante o momento da formação, pois proporcionava descontração, reflexão, troca de experiências e momentos de repensar a prática.

Com efeito, a política educacional do Pró-Letramento é assinalada por movimentos de adesão, negação e resistência, o que também explicita que toda política pública educacional é norteadada por seus limites e possibilidades. Assim, essa breve descrição antecedente ao PNAIC subsidia compreender as ações futuras.

1.2 Trajetória da Efetivação do PNAIC

A proposta trazida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC vem sendo formulada desde 2008, a partir de uma perspectiva de renovação curricular, na qual destaca-se, principalmente, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, trazendo mudanças na estrutura da Educação Básica, sobretudo o ciclo inicial de alfabetização. Em decorrência dos altos índices de analfabetismo funcional apresentados no contexto brasileiro, erradicar essa realidade é um desafio já assinalado pelo próprio Plano Nacional de Educação – PNE (2011 a 2020), cuja meta é consolidar a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade ou até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Se estabelecem como estratégias fomentar a organização do ciclo de alfabetização com duração de três anos, aplicar exames com intuito de verificar o nível de alfabetização dos alunos, diversificar os métodos e propostas pedagógicas, apoiar a alfabetização de crianças indígenas e fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais (BRASIL, 2015, p. 12).

Com base nessa conjuntura de estratégias e metas traçadas pelo PNE, designou-se o Programa Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, originado no ano de 2012 cuja principal meta seria de alfabetizar as crianças até o final do Terceiro Ano do Ensino Fundamental correspondente aos oito anos de idade. Os 26 estados, Distrito Federal e 5.421 municípios fizeram a adesão a essa iniciativa do Ministério da Educação. Essa política, direcionada para a formação continuada do professor alfabetizador foi uma articulação entre MEC, PNLD, FNDE e PAR.

Não há como considerarmos a construção do PNAIC sem entendermos a contribuição de tantas outras políticas que diretamente ou indiretamente nela interferiram (BRASIL, 2015, p. 13). Nos momentos que antecederam a efetivação ao PNAIC, o MEC buscava novos rumos que proporcionassem uma melhoria na qualidade da educação pública, cujo foco era o processo da alfabetização da criança, partindo da premissa de uma melhor formação e valorização dos professores.

O Caderno de Apresentação do PNAIC, ao fazer referência sobre a implementação desse novo programa, cita o Pró-Letramento como uma ação bem sucedida, no qual o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira - INEP notou um avanço nos índices de desenvolvimento dos alunos. Esse, portanto, seria o fator preponderante para que o pacto fosse efetivamente concretizado.

A melhoria no desempenho dos estudantes, com a apropriação da língua portuguesa e matemática, suscitou a necessidade de um debate nacional para a implantação de uma política de currículo, que ampliasse as reflexões sobre a formação continuada, com base no “Pró- Letramento” (BRASIL, 2015, p.15).

Assim, a partir do ano de 2012 a aliança entre os representantes dos sistemas públicos de ensino e as universidades entram em ação com a finalidade de produzir e elaborar uma política educacional que ressaltasse a necessidade de garantia a uma educação de qualidade as crianças inseridas no Ciclo de Alfabetização, ampliando e refletindo as situações vivenciadas no seu antecessor, o Pró-Letramento.

Desta forma, por meio do PNAIC tem-se a origem de um Currículo Nacional direcionado para a alfabetização de crianças, cujo objetivo era assegurar-lhes o direito à uma educação de qualidade. Por meio de um processo formativo comum, o programa centraliza seus ideais na formação de professores alfabetizadores garantindo uma aprendizagem adequada às crianças que são o foco do respectivo Programa. O Caderno de Apresentação (2015) também enfatizava que houvesse uma maior reflexão em relação ao atendimento aos Professores Alfabetizadores, ampliando, conseqüentemente, os direitos de aprendizagem das crianças inseridas no ciclo de alfabetização.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (PACTO, 2012, p. 12).

Assim, com a objetividade de garantir o direito das crianças de serem alfabetizadas ainda no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o PNAIC é fundamentado em quatro eixos, que são: Formação Continuada de Professores;

Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliação; e Gestão, Controle Social e Mobilização.

O principal eixo do programa é a Formação de Professores, para quais os demais se direcionam. A formação ofertada por meio do PNAIC é designada aos Professores Alfabetizadores, ou seja, aqueles que prestam seus trabalhos em turmas de 1º, 2º, 3º Ano ou Turmas Multisseriadas no ciclo de alfabetização, assim como os Orientadores de Estudo. Os Orientadores de Estudos possuem uma formação na modalidade semipresencial, tendo uma formação de 200 horas de curso⁶, que é distribuída ao longo do ano.

O eixo dos Materiais Didáticos e Pedagógicos visa dar suporte ao professor e é composto por livros didáticos e obras pedagógicas complementares fornecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD e compostos de:

obras de apoio pedagógico aos professores, jogos e softwares de apoio à alfabetização. É previsto que cada sala de aula tenha um acervo próprio de livros e jogos, com o intuito de ter-se uma biblioteca acessível aos alunos (BRASIL, 2012, p. 16).

No eixo da Avaliação tem-se o desafio de aferir os resultados obtidos por meio de uma avaliação diagnóstica aos alunos que se encontram no 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental. “A disponibilidade da avaliação diagnóstica aos professores serve para os subsidiarem no conhecimento do nível de aprendizagem de cada aluno e com isso direcionarem sua prática em sala de aula” (PACTO, 2012, p. 18). Essas avaliações são embasadas em dois instrumentos: a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA⁷.

O primeiro é aplicado em alunos do 2º ano do ensino fundamental, no início e ao final do ano letivo, já o segundo instrumento ao final do 3º ano. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é uma avaliação universal que tem como objetivo avaliar o nível de

⁶ Na organização do PNAIC as categorias que recebem curso de formação são: o Coordenador Local (CL) que tem uma formação de 200 horas ao longo do ano, que se realiza na capital do estado; o Orientador de Estudo (OE) que recebe também uma formação de 200 horas ao longo do ano, que se realiza em alguma cidade pólo, de acordo com microrregião; e os Professores Alfabetizadores (PA) que têm uma carga horária de 120 horas no ano e recebem essa formação na cidade em que lecionam.

⁷ O exame faz parte das ações previstas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual objetiva que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. Essa avaliação terá caráter censitário e será planejada e operacionalizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

alfabetização alcançado pelos alunos ao final do ciclo alfabetizador (BRASIL, 2012, p. 19).

Todos os acompanhamentos de desenvolvimento das formações ocorrem por meio de um Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC, por meio dessa ferramenta todos os envolvidos lançam sua participação, frequência, notas e tarefas e ainda podem acompanhar o andamento das bolsas que recebem. Este sistema viabiliza manter a transparência e a responsabilidade de todos os entes envolvidos na proposta do programa.

Desta forma, o PNAIC a partir da estrutura apresentada nos quatro eixos, viabiliza cumprir o que é delimitado na meta nº 5 do Plano Nacional de Educação. Embora o PNAIC aborde os quatro eixos, o foco dessa investigação é olhar para o eixo da Formação de Professores, buscando compreender as suas estratégias e efeitos no ensino e na educação.

1.3 A Formação Continuada dos Professores no Contexto do PNAIC

Para efetivar a proposta, o PNAIC utiliza como uma de suas ações, a formação continuada de professores, a qual ocorre por meio de um conjunto de elementos que envolvem Referenciais Curriculares em conjunto com os demais eixos: materiais pedagógicos, avaliação externa, gestão e monitoramento das ações.

A formação continuada dos Professores Alfabetizadores do Pacto é realizada através de cursos presenciais, com a duração em média de um ou dois anos e uma carga horária anual de 120 horas, organizado por profissionais de alguma universidade pública. Esse processo formativo é mediado pelos Orientadores de Estudo, no geral, professores da rede, que primeiramente recebem um curso específico, tendo como fundamento documentos concernentes a alfabetização e letramento em língua portuguesa, matemática, ciências e artes. Nessa perspectiva,

a formação continuada do PNAIC tem um importante papel para o desenvolvimento do profissional docente, objetivando maiores reflexões sobre a concepção de alfabetização e letramento, principalmente no sentido de propiciar articulação entre a teoria e a prática para que as crianças desenvolvam competências leitoras e escritoras. O PNAIC tem como orientação teórica uma concepção sociocultural de alfabetização. De acordo com o caderno de

apresentação do pacto, a alfabetização deve acontecer com situações planejadas envolvendo a escrita e favorecendo concomitantemente, a aprendizagem da escrita alfabética, o letramento, possibilitando que o aluno em processo alfabético, tenha acesso a textos escritos de modo que garanta sua inserção social em vários ambientes e situações de leitura e de escrita. (BRASIL, 2012, p. 12)

Desta forma, compreende-se que o processo de alfabetização se consolida não apenas por meio da capacidade que a criança tenha de ler e escrever textos, mas complementa-se no entendimento do universo social da criança, de suas interações na aquisição de conhecimentos do mundo cultural. O PNAIC defende a ideia de que a aprendizagem de ler e escrever exige levar em consideração as práticas sociais de leitura e escrita, percebendo que o educando é “[...] capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores” (BRASIL, 2012, p. 26). Para a obtenção deste resultado é necessário que além da prática com distintos tipos de textos que estão ao meio da sociedade, essa construção também deverá ocorrer com a integração entre os diferentes componentes curriculares, como a: Matemática, Língua Portuguesa, História, Ciências, Geografia, Artes, organizados e planejados pelo professor.

Com esse entendimento, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, fundamenta-se em quatro indicadores que deverão ser considerados no desenvolvimento do fazer pedagógico do Professor Alfabetizador, que são:

- 1- O Sistema de Escrita Alfabético é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
- 2- O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
- 3- Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
- 4- A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 27).

Cabe destacar que o Programa inicia em 2013 abordando em seu princípio temáticas somente a Língua Portuguesa, principalmente, a apropriação da leitura e

da escrita no ciclo de alfabetização. No ano de 2014 a formação foi ampliada contemplando a disciplina de Matemática, sempre na perspectiva do letramento. No ano de 2015 a área de estudo desse programa de formação de professor direcionou-se para a área de Ciências e Artes, isso tudo sem deixar de levar em consideração as exigências da prática docente articulada com a Língua Portuguesa e a Matemática.

De acordo com os cadernos de orientações do PNAIC, essa consciência da necessidade que tem o professor de estar procurando se aperfeiçoar sempre, a ponto de chegar ao entendimento que o ciclo da alfabetização deve ser trabalhado de forma organizada e planejada, poderá contribuir para garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas no final do terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme almeja o pacto (BRASIL, 2012, p. 29).

O PNAIC defende, assim, que a formação continuada de professores é uma ação complexa e que necessita ser apoiada pelos mais distintos segmentos da sociedade. Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Educação Básica deverão assumir o compromisso de viabilizar reflexões, assim como propor estratégias que tenha como principal objetivo a melhoria do sistema educacional brasileiro, “[...] tendo como norte que a instituição escolar é um espaço plural e, nesse sentido, a diversidade tem que ser considerada como parte da sua essência e não como algo que justifique a exclusão do aluno” (BRASIL, 2012, p.06).

Por fim, o PNAIC considera que o professor tem uma função essencial na sociedade para a compreensão e o desenvolvimento do mundo. O professor é entendido como o profissional que muito tem a contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e “[...] organiza um determinado conhecimento e dispõe, de uma certa maneira, de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 6).

2 A FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SUA ARTICULAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO

*M*as ainda temos grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país. Sabemos que todas as crianças têm condições de aprender e se desenvolver. Um resultado que depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias e a mobilização vigilante de toda a sociedade. É um direito de cada uma delas e um dever de todos nós. O Brasil está pronto para concretizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Uma ação inédita que conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar o melhor dos seus esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento (BRASIL, 2012, p. 6-7)

2.1 O Ensino e a Aprendizagem na Formação do PNAIC

Nesta seção, buscamos dar visibilidade aos Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática do Programa de Formação Continuada PNAIC. De início, percebemos que tais Cadernos de formação, ao levar em consideração o perfil do professor e sua respectiva ideia de alfabetização, expressam também uma concepção de ensino, cujo fundamento, de acordo com as diretrizes do Programa, pode ser caracterizado como uma atividade que visa promover a aprendizagem e a autonomia no aluno, de modo a fomentar sua capacidade para julgar e compreender os fatos de maneira independente (BRASIL, 2012). Contudo, nesse mesmo documento enfatiza-se que o ensino é apenas uma iniciativa para a promoção da

aprendizagem, não significando que realmente seja atingida, ou seja, nem sempre aquilo que for ensinado pelo professor, será apreendido pelo educando. (BRASIL, 2012).

De maneira geral, a proposta de ensino, por meio dos Cadernos de formação do PNAIC, é incluir a criança em um ambiente de aprendizagem, considerando a brincadeira e os jogos como um instrumento motivador na construção do conhecimento do sistema alfabético e dos conteúdos dos componentes curriculares.

Ao romper com a ideia de que a aprendizagem precisa ser considerada como algo muito sério e formal, a escola passa a tomar como princípio que a agitação e movimentos em torno dos jogos e brincadeiras não se opõem à construção do conhecimento escolar, desde que o professor tenha uma clara intenção pedagógica na condução dessas atividades. Alguns materiais que fazem parte do cotidiano escolar podem contribuir para essa perspectiva (BRASIL, 2012, p. 7).

A temática de ensinar por meio do uso das brincadeiras traz algumas discussões a respeito de usar a ludicidade na sala de aula como Direito de Aprendizagem e ser um instrumento de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – SEA. Desta forma, segundo o Programa, o planejamento do professor deverá incluir propostas com uso de brincadeiras e jogos que possam estimular a aprendizagem e a inclusão da criança no processo educativo. Contudo, nas discussões firmadas pelos Cadernos do PNAIC, em relação ao uso das brincadeiras ou jogos na aquisição do SEA - material do PNAIC - não é explicado o que é brincadeira ou jogo e pouco distinguem uma atividade da outra, limitando o seu conceito. Provavelmente, o material parte do princípio que o professor já tenha esse conhecimento e conseqüentemente possa executar atividades diferenciando uma situação da outra.

Do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos. Podem motivar as crianças para se envolverem nas atividades e despertam seu interesse pelos conteúdos curriculares (BRASIL, 2012, p. 7).

Entretanto, para que o professor possa integrar os jogos e as brincadeiras na rotina, torna-se imprescindível analisar qual o objetivo da atividade e dos instrumentos que serão utilizados. Assim, as estratégias de ensino, que envolvem jogos e brincadeiras, deverão contemplar as necessidades do educando, sendo avaliadas permanentemente no que diz respeito ao processo do sistema de alfabetização e letramento.

Nessa perspectiva, o professor poderia propor situações diversificadas de ensino, para que, de modo lúdico, as crianças aprendessem a escrever, ler e ampliar suas referências culturais. Assim, os textos do PNAIC enfatizam que a aprendizagem pode resultar de atividades lúdicas, na medida em que “a aprendizagem se dá por construção do sujeito na interação com o outro e com o conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 22). Essa ideia também pode ser compreendida a partir de Horn:

Quando o brincar alcança um maior espaço nas atividades desenvolvidas em sala de aula ou as atividades apoiam-se no brincar livremente, torna-se pano de fundo da rotina escolar, o que é suficiente e satisfatório para o desenvolvimento de qualquer atividade e para uma aprendizagem significativa (HORN, 2007, p. 62).

A proposta em relação ao uso da ludicidade, de acordo com os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do PNAIC (2002), também busca contribuir de maneira efetiva para a não segregação das crianças, proporcionando a inclusão de todos (mediante suas peculiaridades), no direito à aprendizagem. Para isso, é relevante um planejamento que atenda todas as crianças, com base em suas distinções, com adaptações necessárias de acordo com suas dificuldades. Um exemplo expressivo em relação a esse ponto é trabalhado pelo eixo “Oralidade” no ensino da Língua Portuguesa. Em relação a essa questão, os Cadernos fazem menção ao professor ter cuidado e discernimento com as crianças que apresentam comprometimento em relação a fala, analisando possibilidades e garantia de condições para que estas possam sentir-se protegidas, respeitadas, seguras e desafiadas.

As brincadeiras ao serem utilizados na prática pedagógica, transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes e prazerosas, pois com os mesmos há motivação, disciplina e

interesse pelo que está sendo ensinado. Porém, o professor deve estar consciente de que os jogos ou brincadeiras pedagógicas devem ser desenvolvidos como provocação a uma aprendizagem significativa e estímulo à construção de um novo conhecimento com o desenvolvimento de novas habilidades, sendo necessário o conhecimento das particularidades do educando para a integração de todos (BRASIL, 2012, p. 23).

Cabe destacar também que em relação à aprendizagem, os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, assinalam o pressuposto de que a criança aprende por meio da interação, e para sustentar tal afirmação, são apresentadas ideias de Vygotsky, dentre elas a de que o “fundamental, para ocorrer a aprendizagem, é que a criança participe de situações significativas e interaja com instrumentos” (BRASIL, 2012, p. 10).

Assim, para que esses direitos de aprendizagem sejam garantidos, de acordo com a proposta do PNAIC, é necessário organizar a progressão escolar, criando um ambiente alfabetizador que favoreça a aprendizagem. Com efeito, para que essa alfabetização ocorra, é necessário que o professor reflita ativamente sobre o sistema de escrita. Logo, o professor alfabetizador deverá, segundo o Programa, desenvolver as potencialidades das crianças através de estratégias de compreensão, delimitação do que será ensinado, organização do tempo para o planejamento, de modo a favorecer as aprendizagens não alcançadas e

[...] dedicar-se a ajudar as crianças a ganhar mais fluência de leitura e desenvoltura na escrita, além de inseri-las em situações de leitura e de produção de textos mais complexas que as que elas se depararam nos anos anteriores (BRASIL, 2012, p. 19-20).

De acordo com as perspectivas elucidadas em tais Cadernos de formação (2012), o processo de aprendizagem deve estar em consonância com o processo de ensino, além de estar articulado com os conteúdos, objetivos, recursos, a fim de que o aluno aprenda por meio da interação com pessoas e instrumentos mediados pela figura do professor.

Os Cadernos de formação continuada do PNAIC correlacionam o “ensino”, o “favorecer a aprendizagem” e os “componentes do ensino”, ressaltando, assim, os recursos pedagógicos (livros e jogos dos acervos disponibilizados pelo MEC), os conteúdos escolares, o currículo, as estratégias de ensino, o planejamento de projetos didáticos e sequências didáticas, o planejamento da rotina e da avaliação, a (re)organização do ensino proposto e o

acompanhamento da aprendizagem com o uso de registros (BRASIL, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, os Cadernos de estudo do PNAIC, também afirmam que o uso dos mais diversos recursos didáticos e instrumentos para a execução de uma variedade de atividades (com relação aos componentes curriculares), favorecem a aprendizagem. Tal justificativa se dá a partir do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, em meio ao quais as capacidades e os conhecimentos efetivados poderão subsidiar a construção de um novo saber. A partir das afirmações elucidadas e com base nos pressupostos que sustentam as concepções da aprendizagem, cabe a interpretação de que a proposta do PNAIC aposta na premissa de que a criança constrói seu conhecimento por meio da interação com pessoas e instrumentos que façam parte de suas vivências.

Ao abordar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com suas limitações, Vygotsky já defendia que as leis de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas, destacando que o que se diferencia, no desenvolvimento humano, é o seu percurso/ inserção social. Neste sentido, a oferta de situações lúdicas, iniciada principalmente pela figura do professor, em que as crianças brincam, é favorável à aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2012, p. 7).

Em síntese, o material de formação do PNAIC faz menção ao relacionamento entre o ensino e a aprendizagem, por meio do uso de diferentes recursos pedagógicos (seja ele desenvolvido pelo professor ou disponibilizados pelo MEC), estratégias de ensino, projetos didáticos, planejamento da rotina, avaliação e reflexão constante dessas ações.

2.2 Ensino e Aprendizagem da Leitura e Escrita na Formação do PNAIC

Segundo o PNAIC (2012), para alfabetizar, os professores deverão priorizar uma análise e reflexão do SEA, através das atividades fonológicas e gráficas de palavras, de textos diversificados, das interações com as atividades e gêneros textuais variados, pois os mesmos proporcionam aos alfabetizadores, reflexões sobre os diversos conhecimentos, assim como instigam neles necessidades e graus distintos de saberes.

Os textos mencionados nos Cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* novamente referenciam Vygotsky (1989), destacando que a criança constrói sua aprendizagem, através da interação com o meio, mediado pela cultura. Em meio a perspectiva vygotskyana, os referidos Cadernos afirmam que se aprende por intermédio da interação, em apropriações primeiramente interpéssica para tornarem-se intrapéssicas.

Nesse sentido,

a mediação social é um fator muito importante nas transformações internas do desenvolvimento da criança, para isso é essencial que ela tenha contato com instrumentos e participe de situações significativas, dando sentido para os fatos ocorrentes em seu cotidiano. (BRASIL, 2012).

Os materiais (Cadernos) também destacam os gêneros textuais, que, por se apresentarem como instrumentos culturais, presentes nas interações sociais, funcionam como referências linguísticas.

Um gênero textual usado corretamente é um fator fundamental que potencializa o processo da consciência e, particularmente, o processo de formação da criança; no entanto, por essa participação ocorrer em um espaço destinado socialmente para as novas gerações apropriarem-se da riqueza histórica e cultural humana, o ensino deve estar voltado a criar a necessidade humana de ler e escrever, enfocando a figura do professor como elemento substancial (BRASIL, 2012, p. 5).

Outro ponto básico deste programa é a questão da heterogeneidade. Os Cadernos evidenciam que a heterogeneidade de saberes deverá ser vista como algo relevante pelo professor, pois as crianças têm percursos de vida diferentes e, muitas, antes de ingressar no ambiente escolar, já tem contato com a língua escrita e com a leitura. Dessa maneira,

como cada aluno é um indivíduo diferente do outro, um ser único, que vivencia experiências extraescolares distintas, é impossível existir uma sala de aula homogênea. A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma turma ou de turmas diferentes é, portanto, natural e inevitável, não devendo ser vista de maneira negativa (BRASIL, 2012, p. 6).

Cabe, portanto, à instituição escolar favorecer situações para que todas as crianças venham a se familiarizar com a leitura e escrita, garantindo, assim, o domínio da língua

O atendimento adequado à heterogeneidade, em nossas salas de aula, pressupõe a necessidade de ressignificação dos espaços escolares e o redimensionamento do tempo pedagógico dedicado aos estudantes. Assim, precisamos ter consciência que aquele modelo de ensino, geralmente organizado em “séries”, cada uma durando um ano letivo, tem uma lógica excludente, exatamente porque trata como iguais os diferentes, dando-lhes “a mesma dieta” e ignorando suas necessidades específicas (BRASIL, 2012, p. 7).

Assim, ao abordarmos a questão da heterogeneidade estamos nos reportando ao fato de que na sala de aula encontramos alunos com distintos percursos de aprendizagem, os quais deverão ser assistidos pelos professores, com vistas a serem alfabetizados, conforme é preconizado pelas diretrizes do programa. Se por um lado destaca-se a necessidade de levar em conta a heterogeneidade dos percursos dos alunos, por outro, principalmente nos Cadernos de estudo direcionados ao 3º Ano, aparece, de maneira enfática, uma reflexão sobre o percurso evolutivo da criança, no processo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, tomando como base, principalmente, as contribuições dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1984). De acordo com as autoras:

A criança reconstrói a escrita, ou seja, a escrita é algo que já existe na sociedade e que ela precisa compreender. Contudo, a criança não depende apenas de um ensino formal para começar a pensar sobre a escrita. Por viver em uma sociedade letrada, a criança constrói algumas hipóteses sobre o SEA, mesmo antes de entrar na escola (FERREIRO e TEBEROSKY, 1984, p. 71).

De modo geral, no Caderno de Alfabetização em Língua Portuguesa, o alfabeto é compreendido como um sistema notacional e não um código. Isso significa que a escrita alfabética expressa no papel os sons das partes oralizadas das palavras, levando em consideração os segmentos sonoros menores que a sílaba.

Estes Cadernos apontam para a preocupação com a consolidação da aprendizagem do SEA, considerando-a como um desenvolvimento bastante complexo, constituída por um conjunto de propriedades a serem entendidas e internalizadas na mente de uma criança, de modo que seu domínio só ocorre quando esta consegue compreender como a escrita ocorre, criando um conjunto de hipóteses sobre o que as letras notam (registram) e de que forma elas criam essas notações (palavras escritas). Nessa medida, o material do PNAIC também afirma que o professor, como um principal articulador dessa aprendizagem, poderá criar

situações que auxiliem a criança de maneira gradativa a construir essas hipóteses e consequentemente ter o domínio do Sistema de Escrita Alfabética.

Fica bem evidente que a perspectiva teórica, abordada na proposta de alfabetização do PNAIC, é de uma abordagem construtivista, tal como podemos ver abaixo:

[...] a concepção construtivista de alfabetização, inspirada em Ferreiro & Teberosky (1984), levou a uma mudança do foco da discussão sobre a alfabetização, antes reduzida a “como ensinar”, para uma melhor compreensão da construção do conhecimento pelo aluno e suas implicações para a prática educativa. A partir dessa abordagem, passou-se a questionar sobre o “como fazer”, o “por que fazer” e o “para que fazer”, levando-se em consideração como o aluno processa o conhecimento (sobre o SEA) e como o professor pode intervir nessa ação (BRASIL, 2012, p. 9).

Assim, os Cadernos que tratam sobre a alfabetização em Língua Portuguesa deixam claro que a aprendizagem não é simplesmente um resultado perceptivo-motor ou mesmo um ato de memorizar, mas é imprescindível que a criança possa e aprenda a interagir com aspectos lógicos e conceituais da língua.

2.2.1 A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

Muito presente no cotidiano dos docentes e discentes da educação brasileira, a avaliação em larga escala já não pode ser vista como um instrumento isolado das práticas e metodologias utilizadas em sala de aula. O Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), surgiu no Brasil em 1990, repercutindo diferentes maneiras, tanto em termos de produções acadêmicas, quanto no funcionamento das escolas e suas respectivas práticas pedagógicas.

A partir da proposta apresentada por meio do PNAIC, o Governo Federal, mediante o Ministério da Educação, considerou que seria indispensável encontrar uma forma de aferir o resultado de todo o investimento aplicado no respectivo programa, e é nesse contexto que há o surgimento da ANA. Essa avaliação tem como público-alvo os estudantes que se encontram matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, na última etapa do ciclo de alfabetização, em turmas regulares das instituições públicas, sejam elas urbanas ou rurais, que apresentem no mínimo um quantitativo de 10 alunos matriculados. Após a implantação, a ANA foi aplicada nos anos 2013, 2014 e 2016. Os principais objetivos da ANA são:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino Fundamental.
- ii) produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013, p. 7).

Ofertada desde os anos iniciais, a avaliação externa vem fazer parte cada vez mais cedo no mundo do discente. A exemplo da ANA, que é objeto de estudo deste tópico, há uma ênfase em observar o cuidado e a qualidade do trabalho docente em relação ao seu alunado.

Contudo, até 2013, os resultados obtidos por meio da ANA não eram utilizados com os mesmos fins da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), integrantes do SAEB, pois de ambas as avaliações (ANRESC e ANEB), eram retirados os dados necessários para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que viabiliza o monitoramento e cumprimento das metas propostas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação. Uma dessas metas desse plano é atingir 6,0 pontos na média do índice do nível de qualidade educacional dos países integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A ANA, cujo objetivo é “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012, p. 16), passa a integrar o SAEB, somente a partir de 2013. Por meio da Portaria N. 482/2013, há uma reinauguração do SAEB, passando a constar agora três modalidades de avaliação: ANEB, ANRESC e ANA.

Os resultados obtidos por meio da ANA ficam disponíveis por escola em um boletim, sintetizando o desempenho dos alunos, e um informativo obtido a partir de um questionário socioeconômico que visa a orientar as ações à comunidade escolar, permitindo o acompanhamento e o monitoramento dos seus respectivos trabalhos. Além disso, a ANA é acompanhada de um projeto de formação de professores, caracterizando-se como um projeto curricular.

Dessa forma, a ANA tem por finalidade aferir o nível de proficiência do educando ao término do 3º ano do Ensino Fundamental, em leitura, escrita e

matemática. Considera-se, conforme as diretrizes do PNAIC (2012), que proficiência é a capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento.

2.3 Os Saberes Docentes e a Reflexão no Ensino do PNAIC

O material disponibilizado pelo PNAIC em especial o Caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” evidencia que o “caminho para realização de uma ação satisfatória seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática” (BRASIL, 2012, p. 13) e salienta ainda que a “atividade de análise das práticas de sala de aula constitui-se como um bom dispositivo para trabalhar a reflexão do ensino durante as formações” (ibid, p. 14). Assim, um dos pilares apontados por este programa é que a ação reflexiva do professor seja atuante e constante de forma a viabilizar uma prática que realmente atenda as necessidades do educando. Por outra via, destaca-se a importância dos professores em analisar seus gestos profissionais de modo que se enxerguem e sejam capazes de redirecionar suas práticas para situações adequadas a sua realidade.

Os discursos mencionados nos Cadernos de ensino do PNAIC não fazem uma descrição de maneira direta sobre o que deve ou não fazer, o que é proibido ou permitido em uma sala de aula de alfabetização. A proposta, segundo as diretrizes do PNAIC, é possibilitar um direcionamento em relação ao trabalho docente, indicando possibilidades pedagógicas que venham a convergir para uma prática que efetive o processo de alfabetização. Assim, segundo os Cadernos de Ensino do PNAIC (2012), o alfabetizador, fundamentado em propostas teóricas, manuais pedagógicos e livros, sugestivamente deverá interpelar o uso dessas inovações que possibilitem a notação alfabética.

No concernente aos métodos firmados pelos Cadernos de Formação a orientação é que a ação docente seja constituída de um professor que reflita sobre suas ações, enriquecendo e modificando sua prática pedagógica, garantindo a alfabetização de todas as crianças. Isso diz respeito ao modo como os professores internalizam e constroem representações e significados para suas práticas e ações docentes.

A representação inclui as práticas e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como

sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. (BRASIL, 2012, p. 16-17).

A partir do manuseio dos Cadernos de formação é possível identificar as incumbências e os elementos que são atribuições do professor, definidas como sendo os pilares da formação continuada no contexto do PNAIC. Esses mesmos pilares indicam para um professor reflexivo que a partir das situações formativas é necessário se perceber como desafiado e a (re)pensar em suas práticas de modo a mudar suas ações.

A formação no âmbito deste programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objetos de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação. (BRASIL, 2012, p. 28).

Em relação a noção de professor reflexivo, o Programa se apropria da concepção de que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, tornando uma arma de luta para quebrar a anestesia do cotidiano. (BRASIL, 2012). Também no material do PNAIC, encontramos as ideias de Pérez Gomez (2007, p. 45), ao dizer que

a reflexão é um processo de transformação de determinado material primitivo de nossa experiência (oferecido desde a história e a cultura e mediado pelas situações que vivemos) em determinados produtos (pensamentos compreensivos, compromissos, ações), uma transformação afetada por nossa tarefa concreta (nossos pensamentos sobre as relações entre o pensamento e a ação e as relações entre o indivíduo e a sociedade), utilizando determinados meios de produção (comunicação, tomada de decisões e ação. (PÉREZ GOMEZ, 2007, p. 45)

Na perspectiva enunciada, a reflexão torna-se uma iniciativa de grande importância no ensino. Não se limita a um caráter simplista e corriqueiro de “pensar sobre algo”, mas transcende as proposições de natureza generalizante, devendo objetivar a perspectiva do professor como intelectual crítico reflexivo. No concernente à reflexividade, o Programa propõe ações que visam tratar a prática reflexiva enquanto prática social, que só se realiza em coletivos e, portanto, torna-se

um estímulo à transformação das escolas em comunidades de aprendizagem (BRASIL, 2012).

Desta forma, mediante ao uso do termo “reflexão” pelos Cadernos do PNAIC o objetivo é levar o professor a se transformar e se transformarem em uma ação coletiva, onde conseqüentemente essas mudanças não se refiram apenas ao que eles sabem (seus conhecimentos) ou que fazem (suas ações), mas também a relação com a sua própria maneira de ser alfabetizador, construindo e reinventando a sua prática, forjando sua identidade, através de um enfoque reflexivo e auto-avaliativo.

Ainda no tocante a uma prática reflexiva, a partir das diretrizes do PNAIC, algumas considerações poderiam ser aferidas, no sentido de problematizar o quanto a oferta do programa serviu para uma prática docente mais reflexiva. Sacristán (2007) já mencionava que “o grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhes serve para pensar”. Desta forma, a partir dessa afirmação, toma-se o seguinte questionamento: O PNAIC tem contribuído para que os professores pensem e reinventem a sua prática?

2.3.1 A Leitura Deleite Articulada ao Ensino

Um dos principais alicerces do PNAIC foi a promoção do processo formativo direcionado aos professores alfabetizadores, o qual buscou proporcionar qualificação por meio de uma prática pedagógica aliada a situações cotidianas da sala de aula. A partir dessas ações formativas, os professores foram fomentados a refletirem, aprimorarem e (re)estruturarem a sua prática docente em atividades permanentes, como: projetos didáticos, sequências didáticas, atividades de sistematização e a leitura deleite, que é o foco do tópico, aqui mencionado.

A leitura deleite na sala de aula é uma atividade que permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades e, entre elas, fazemos a leitura só por prazer, para divertimento. A leitura deleite pode ser realizada de forma individual, em dupla, coletiva ou protocolada, com continuidade no dia seguinte, utilizando diferentes textos (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 175).

A proposta da leitura deleite, prevista no Programa PNAIC, parte de um espaço da sala de aula que não pode mais ser impregnado de textos que não tem relação com a vida externa, tomando um distanciamento dos usos sociais da escrita.

Além disso, essa tipologia textual, proveniente de textos literários, apenas proporciona à criança o hábito de direcionar seu raciocínio na decifração das palavras, sem realizar um direcionamento da leitura que construa sentidos com essa interação textual, ficando ainda mais distante do que significa realmente o ato de ler. Para Smith (1999), a leitura é a associação do que está atrás dos olhos com o que está à frente dos olhos, pois apenas decodificar e não encontrar sentido não seria para o autor considerado como leitura.

A leitura genuína seria aquela em que depois de finalizada é capaz de gerar conhecimentos, propondo atitudes e reflexão no leitor. Assim, no processo do ensino o professor poderá permitir que a leitura seja vista como algo concreto, significativo, útil, atraente e que vá de encontro às experiências vivenciadas pelas crianças. A leitura deleite parte da premissa de que a leitura deve ser realizada pelo simples prazer de ler. Nesse sentido, a proposta consiste em, com a mediação do professor, ofertar leituras distintas para que o aluno possa se divertir, sentir prazer, mas também aprender com as leituras.

O momento da “leitura deleite” é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012, p. 49).

Ao ocorrer a inserção da leitura deleite como uma atividade permanente nas salas de alfabetização, o educando poderá perceber que nos distintos momentos do seu cotidiano a leitura se faz presente com finalidades diferentes, tais como:

- estimular a formação de leitores despertando o gosto pela leitura;
- mostrar que o ato de ler pode ser uma forma de entretenimento ao mesmo tempo que ensina, informa e diverte;
- estimular a importância da preparação para o que será lido para o grande grupo;
- proporcionar o contato com diferentes gêneros textuais, autores, ilustradores e estilos diferentes de escrita;
- estimular a imaginação, criatividade e curiosidade em querer aprender;
- ampliar o repertório de leituras, tornando-os capazes de formular juízos de valor sobre os significados apreendidos, sobre a validade e adequação das ideias, comparando-as com experiências e leituras anteriores. (BRASIL, 2012, p. 51)

Conforme mencionado acima, percebe-se que são incontáveis os resultados proporcionados pela leitura deleite, por isso, torna-se instrumento inseparável na

prática do ensino realizada pelo professor, principalmente na aquisição e consolidação da leitura e escrita. É relevante mencionar que embora os Cadernos de formação do PNAIC façam referência à importância do uso da leitura para deleite, os mesmos não apresentam embasamentos teórico-metodológico de como realizar a apresentação dessa leitura às crianças. Constata-se que o termo faz referências apenas a uma atividade a ser aplicada em sala de aula a partir de uma concepção prévia do próprio professor. Assim, durante o processo formativo os educadores são postos a pensar sobre as possibilidades de trabalhos a partir da leitura deleite.

A leitura deleite já havia sido mencionada em programas anteriores, como por exemplo, o Pró-letramento, que ocorreu anterior ao PNAIC. Leal e Albuquerque (2010) citam que no contexto do Pró-letramento essa foi uma atividade bem aceita pelos professores que integravam o programa. “A ‘leitura deleite’ é o gosto pela leitura sem se cobrar nada: você conta a história, trabalha a capa, fala a biografia do autor, que a gente não tinha esse hábito, a gente falava ‘ah, o autor é fulano’, mas você não falava sobre ele”. (LEAL e ALBUQUERQUE, 2010, p. 45).

Caracterizada pelo prazer de ler, diferentemente das demais leituras que permeiam a escola, a leitura deleite também deve fazer parte da formação do professor, que tem nessa prática, uma das mais importantes ferramentas de trabalhos, possibilitando qualificar e ampliar a sua prática docente.

A profissão docente exige certo número de saberes particulares que servem de base para a sua prática. Este repertório de saberes, próprio da profissão, não deve ser separado do conjunto de saberes que o professor, enquanto indivíduo possui, eles são inerentes a sua experiência de vida pessoal e são denominados saberes “culturais e pessoais” (TARDIF, 2012, p. 48).

O professor, portanto, é compreendido pelo PNAIC, não somente como um mediador da leitura, mas também como leitor em sua formação pessoal, estética e sensível, o que poderá contribuir, conseqüentemente, para ampliação do seu repertório de saberes.

Com efeito, a prática da leitura deleite só poderá ter sucesso se o próprio professor for o primeiro a ser fascinado pela leitura, tendo em vista que a principal prerrogativa para fazer a mediação entre a criança e o livro, é o próprio leitor. Assim, para fomentar o gosto pela leitura nos alunos, a primeira etapa caberia ao próprio professor desperta-se para esses fins.

[...] o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos (BRASIL, 2012, p. 54).

Frente ao que foi mencionado, o próprio PNAIC em seu primeiro ano de atuação, 2013, realizou a entrega de uma caixa de livros para leitura deleite junto a um manual orientando o seu uso. Esse material foi chamado de Acervo Complementar, cujo objetivo era dar suporte ao trabalho de ensino do professor, o qual poderia realizar, em suas aulas, leituras de uma forma mais descontraída e informal, instigando a criança a ser um assíduo leitor.

FIGURA 1: Acervo Complementar



Fonte: www.pnaic/downloads/acervo-5.pdf

Capa do caderno de instrução sobre o uso do acervo complementar. À direita tem-se o sumário que apresenta de modo organizado como cada livro do acervo deverá ser usado com base na área de conhecimento para a leitura deleite.

Cabe compreender de que modo esse material foi utilizado pelos professores e escolas e em que medida os mesmos auxiliaram na construção da prática alfabetizadora dos professores que fizeram parte do Programa PNAIC. Essas questões serão melhor delineadas na seção que dialoga com os professores participantes da investigação.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

3.1 Delineamento da Pesquisa

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as implicações do Programa Federal PNAIC para a formação docente, compreendendo as suas possíveis contribuições para uma prática alfabetizadora no contexto escolar. Desse modo, caracteriza-se como uma investigação de caráter qualitativo, a qual, “[...] valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo sujeito. Busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados”. (WELLER e PFAFF, 2012, p. 29).

De acordo com a percepção de Weller e Pfaff (2012), a pesquisa qualitativa é concebida no âmbito de um paradigma interpretativo, considerando a relevância da interligação entre os participantes da pesquisa. Esses autores ainda complementam afirmando que o pesquisador precisa ter uma visão holística dos fenômenos, considerando os componentes de interação, das situações pesquisadas e das influências recíprocas, sendo sensível não apenas às informações intelectuais, mas também as emocionais, racionais, que englobam os valores, crenças e experiências de vida desses indivíduos no contexto social.

Assim, optou-se por um método de investigação que permita aos participantes da pesquisa se expressarem por meio de seus escritos, modos de pensar e agir e das suas experiências de vida. Para isso foram realizadas cinco Rodas de Conversa, entre os meses de março a maio do ano de 2019, com quatro Professoras Alfabetizadoras da Escola Municipal de Barra do Corda, Unidade Integrada Professora Otávia Bandeira, que participaram do processo formativo do PNAIC. Além disso, foram realizadas entrevistas com essas quatro profissionais e com a gestora da respectiva instituição, pois a mesma integrava o Programa na função de Orientadora de Estudo. Esse momento de interação oportunizou um olhar reflexivo sobre a didática docente no concernente às bases metodológicas defendidas pelo PNAIC, assim como a percepção das docentes em relação às suas práticas, a partir do conhecimento obtido no respectivo programa. Cabe mencionar que também foram realizadas observações e análise documental, no entanto, esses dados serão melhor delineados em seção posterior.

A escolha da referida escola deve-se ao fato da mesma reunir Professores Alfabetizadores que foram cursistas do PNAIC e uma gestora, que teve a função de Orientadora de Estudo no respectivo Programa. Desta forma, os registros dos relatos nos conduzem a uma reflexão a partir do que foi afirmado pelas professoras e pela gestora no concernente a formação docente e as contribuições desse processo formativo na prática da sala de aula.

Com efeito, a partir do exposto, ratifica-se a relevância da abordagem qualitativa nessa investigação, considerando o fato da mesma permitir uma melhor compreensão das práticas docentes em determinado contexto social, levando em consideração as diretrizes do PNAIC.

3.2 O Contexto Educacional no Município de Barra do Corda

O município de Barra do Corda foi fundado em 3 de maio de 1835. Situado na região central do estado do Maranhão, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2016), tem uma extensão territorial de 5.190.339 Km² e uma população de 86.662 habitantes, encontrando-se a cerca de 462 km de distância da capital estadual, São Luís. O município, além da rede pública municipal, dispõe da rede pública estadual e privada, contando, ainda, com várias escolas indígenas.

Barra do Corda, até o ano de 1835, fazia parte do município vizinho, Grajaú. Com forte influência indígena e negra, essa região apresenta uma riqueza culturalmente imensurável. Banhada por dois rios – Corda e Mearim –, a região tem um atrativo turístico exponencial; embora precise de melhores investimentos nesse ramo, já consegue encantar muitas pessoas por suas belezas naturais.

A rede municipal de ensino, que é o foco principal deste trabalho, dispõe de 121 escolas, sendo que 27 estão na zona urbana, e 94, na zona rural, para melhor atender todo o alunado. O município não possui creches escolares, não atendendo crianças de 0 a 3 anos. O atendimento infantil de 4 e 5 anos é realizado em instituições onde são desenvolvidos os outros níveis de ensino. Sua principal responsabilidade é com o Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade. No concernente ao Ensino Médio, o Estado assume a responsabilidade, com a oferta desse nível de ensino em cinco escolas. Ressalta-se que, no município, há o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFMA), que oferta o Ensino

Médio nas modalidades: integrada, subsequente e concomitante, além do curso superior Bacharel em Administração de Empresas.

Ainda no que se refere à oferta do Ensino Superior no município de Barra do Corda, tem-se a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com os cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia; e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferta Bacharel em Administração Pública, Licenciatura em Filosofia, Música, Pedagogia e Geografia. Pela rede particular, há a Universidade do Centro Maranhense (UNICENTRO), com os cursos de Bacharelado em Administração de Empresas, Serviço Social, Enfermagem, Psicologia e Direito.

3.2.1 O PNAIC no Contexto Municipal de Barra do Corda

Como já mencionado, o PNAIC é um programa do Governo Federal em parceria com os Estados e Municípios, cabendo a cada ente decidir fazer sua adesão ou não. O prefeito eleito nas eleições de 2012, Eric Oliveira Costa, por meio de sua equipe de transição, decidiu aderir ao programa, buscando efetivar uma das principais metas do sistema educacional – alfabetizar a criança no tempo certo, ou seja, até os 8 anos de idade. Essa iniciativa trouxe uma forte expectativa aos professores que lecionavam nos anos iniciais do município, pois seria um Programa voltado exclusivamente para esse nível, com material de pesquisa e sugestões de práticas para o trabalho do Professor Alfabetizador.

O PNAIC teve suas ações iniciadas em abril de 2013 e finalizadas em fevereiro de 2018, apresentando as seguintes temáticas:

Quadro 3: Temáticas do PNAIC 2013 - 2018

Ano	Temática
2013	Alfabetizar e Letrar em Língua Portuguesa
2014	Alfabetização Matemática
2015-2016	Interdisciplinaridade, com a integração de áreas como Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza
2017-2018	“Ser Alfabetizado é Direito de toda Criança”

Fonte: www.pacto.mec.gov.br

Ainda dando ênfase ao programa PNAIC, na Tabela 2, temos os dados que correspondem às quatro versões de funcionamento do programa no município.

Esses dados foram coletados mediante pesquisa realizada na Secretaria de Educação do município.

Tabela 1: Dados Relativos ao PNAIC no Município 2013 – 2018

Ano	Escolas		Alunos		Professores Alfabetizadores	Orientadores de Estudo	Coordenadores Pedagógicos
	Urbana	Rural	Urbana	Rural			
2013	27	91	390	442	300	10	96
2014	27	94	410	436	420	14	105
2015-2016	27	94	414	443	450	15	105
2017-2018	27	94	542	476	500	15	111

Fonte: Dados obtidos por meio da coordenação do programa no respectivo município.

Um dos grandes avanços oportunizados pelo programa é que, na última versão, houve a inserção dos professores que atuavam na Educação Infantil e formações específicas para os Coordenadores Pedagógicos, pois anteriormente o atendimento aos coordenadores ocorria junto aos demais.

3.2.2 O Resultado da ANA no Município de Barra do Corda

Como já mencionado em seção anterior, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) tem por objetivo verificar o nível de proficiência em que os alunos estão ao concluírem o ciclo de alfabetização, ou seja, essa prova é destinada aos educandos que estão no 3º ano do Ensino Fundamental. Contudo, além de verificar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e de Alfabetização Matemática, a ANA tem viabilidade para analisar as condições em que o ensino é ofertado. São aplicados questionários direcionados aos gestores e professores, tendo por objetivo “gerar informações relativas às condições de infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras”. (BRASIL, 2013, p.8). Visando à complementação da pesquisa, levantou-se o resultado da ANA na edição de 2016, último ano de realização dessa avaliação.

Na sequência, tem-se a exposição, por meio de gráficos, do nível de proficiência dos alunos do município de Barra do Corda na ANA do ano de 2016.

Gráfico 1: Resultado da ANA em Leitura – Barra do Corda (MA), 2016

Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Leitura (prova objetiva)

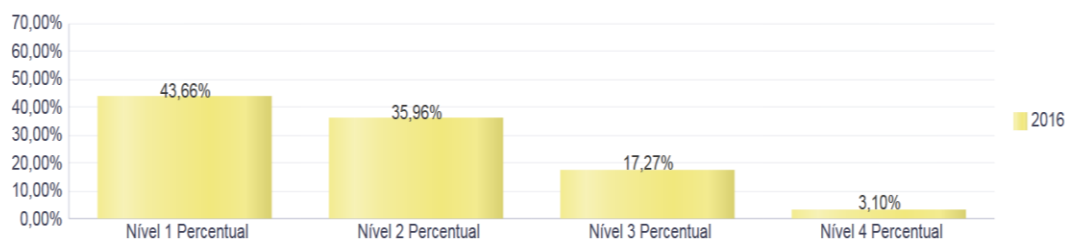
Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br>

Gráfico 2: Resultado da ANA em Escrita – Barra do Corda (MA), 2016

Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Escrita (prova discursiva)

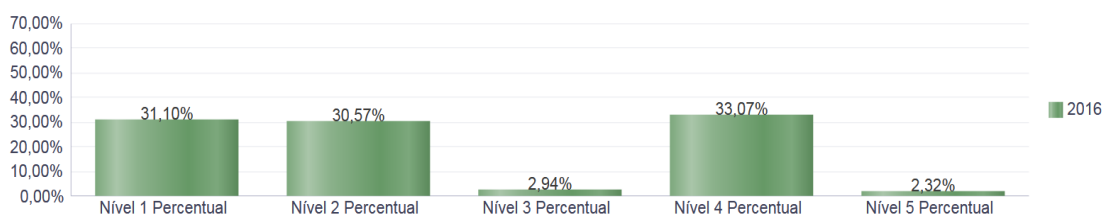
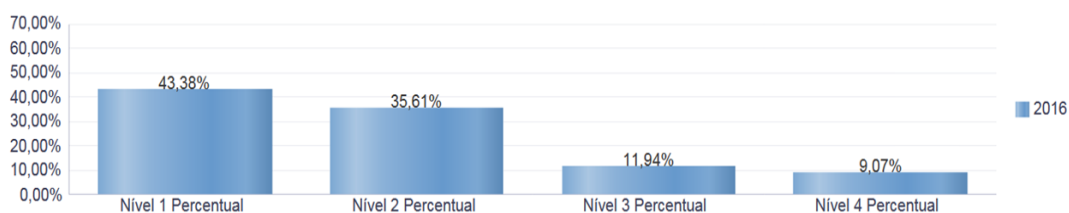
Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br>

Gráfico 3: Resultado da ANA em Matemática – Barra do Corda (MA), 2016

Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Matemática

Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br>

A partir dos resultados da ANA do ano de 2016 relativos ao município de Barra do Corda, nota-se a necessidade de uma intervenção mais prática, principalmente direcionada à ação docente, que possa viabilizar a aquisição de uma alfabetização em Língua Portuguesa: leitura e escrita, e em Matemática, exigindo do perfil docente uma dinâmica de sala aula mais produtiva tanto na aquisição do conhecimento como frente aos resultados das avaliações externas.

3.3 A Escola Municipal Professora Otávia Bandeira

A Unidade Integrada Professora Otávia Bandeira, surgiu da luta da comunidade local, liderada por D. Maria de Lourdes Feitosa Batista, que chegando a Barra do Corda, no ano de 1983, advinda do povoado Lagoa do Socorro, sonhava em concluir seus estudos, tendo em vista que não possuía habilitação em magistério.

Logo que chegou a cidade, Dona Lourdes, como é conhecida, procurou matricular-se no Projeto LOGOS, porém só poderia matricular-se se estivesse atuando em sala de aula. Foi a partir dessa imposição, que dominada pela paixão de educadora, iniciou a árdua luta.

Nesse período, como só havia uma escola no bairro Tresidela - a Unidade Integrada Profº Galeno Edgar Brandes - e esta ficava distante para as crianças daquela localidade, D. Lourdes começou a matricular alunos para iniciar as aulas. Embora as condições fossem precárias, debaixo de um barracão de palha, construído com a ajuda de um morador junto ao prefeito da época, iniciou-se a construção da escola, em 1984, sendo fundada em 1985.

Em virtude da satisfação de D. Lourdes, do desejo de trabalhar e pela esperança que a movia de concluir seus estudos, a tão sonhada escola recebeu o nome de Unidade Escolar Boa Esperança.

Passados alguns anos, em 1998, na administração do então prefeito Manoel Mariano de Sousa, a escola teve seu nome mudado para Unidade Integrada Professora Otávia Bandeira, em homenagem a essa professora, que embora adotasse uma metodologia caracterizada pela austeridade e rigor, colocando em prática, puxões de orelhas e reguadas nas canelas, muito contribuiu para o desenvolvimento da educação da referida comunidade.

Atualmente, a Unidade Integrada Professora Otávia Bandeira busca e incentiva formas apropriadas para a solução de problemas e atividades inovadoras que frutifiquem em resultados para os seus alunos, enfrentando os desafios organizacionais. Além disso, respeita a dignidade e os direitos de cada pessoa dentro do espaço escolar, valorizando o trabalho em parceria, considerando cada membro da comunidade.

A partir de 2019, esta Unidade passou a funcionar somente nos turnos matutino e vespertino oferecendo à comunidade local, a Educação Infantil (Maternal,

Pré I e II), e o Ensino Fundamental (1º ano a 3º). A escola dispõe de oito salas de aulas, uma sala para leitura, secretaria, almoxarifado e um pátio.

FIGURA 2: Unidade Integrada Profª Otávia Bandeira



Fonte: autor

Frente da escola municipal de Barra do Corda onde foi realizada as observações

3.3.1 A Produção dos Dados da Pesquisa e Os Sujeitos Participantes

A produção dos dados de uma pesquisa é um momento de grande relevância, a qual exige cautela no caminho a ser percorrido e fidedignidade nos resultados obtidos. Na constituição do referido estudo foram escolhidos, como elementos de produção de dados, os seguintes procedimentos: 1) Análise Documental; 2) Observação; 3) Entrevista; 4) Rodas de Conversas.

A Figura 3, que se encontra a seguir, apresenta de modo sintetizado os procedimentos utilizados durante a pesquisa, assim como os seus respectivos objetivos para o desenvolvimento da investigação.

FIGURA 3: Procedimentos da Investigação**ANÁLISE DOCUMENTAL:**

Obter informações a partir dos escritos proporcionando melhores subsídios para a pesquisa delineada.

A análise documental constitui-se uma técnica muito importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE, 1986)

**OBSERVAÇÃO:**

Direcionar seus sentidos para um determinado objeto de estudo com o intuito de obter um número maior de características possíveis.

Trata-se do Pesquisador se familiarizar com o ambiente e conhecer os participantes em seu potencial, pois as perguntas posteriores deverão ser feitas sob base do que foi observado. (SHAH, 2006)

**ENTREVISTAS:**

Obter informações cuja finalidade é traçar um perfil profissional e formativo dos participantes da pesquisa.

As respostas obtidas por meio das entrevistas são mais objetivas que as do questionário, uma vez que os significados das palavras são esclarecidos durante a própria entrevista, o que minimiza as distorções nas respostas. (TRIVIÑOS, 1987).

**RODAS DE CONVERSAS:**

Apresentar o projeto, assim como informá-los sobre os métodos da pesquisa adotada e os instrumentos de coleta de dados.

As rodas de conversas se caracterizam como uma metodologia participativa, onde os participantes a partir de um espaço aberto de expressão, encontram-se livres para suas falas. (AFONSO e ABADE, 2008).

Fonte: autor

Na sequência tem-se a caracterização dos participantes da pesquisa, para os quais utilizou-se de nomes fictícios no intuito de preservar suas identidades.

Optou-se por usar nomes de personagens das histórias contidas no Acervo Complementar⁸.

Os nomes utilizados para identificar as Professoras Alfabetizadoras foram: **Ana** (livro: O que Ana sabe sobre os alimentos saudáveis), **Lilás** (livro: Lilás, uma menina diferente), **Dandara** (livro: Dandara, o dragão e a lua) e **Glória** (livro: Quem é a Glória). A Gestora da instituição ficou identificada pelo nome de **Tarsila** (livro: Tarsila, menina pintora). Os nomes sugeridos foram aceitos com o aval de todas as participantes.

Tabela 2: Perfil Profissional e Formativo das Professoras e da Gestora

Identificação	Ana	Lilás	Dandara	Glória	Tarsila
Vínculo	Contrato	Efetivo	Efetivo	Contrato	Efetivo
Idade	28 anos	37 anos	35 anos	32 anos	44 anos
Tempo de Docência	5 anos	17 anos	14 anos	11 anos	25 anos
Tempo de Docência como alfabetizadora	5 anos	13 anos	09 anos	07 anos	23 anos
Etapas de Participação no PNAIC	2015 2016 2017	2014 2015 2016 2017	2016 2017	2015 2016 2017	2014 2015 2016
Carga horária de trabalho	20 horas	20 horas	40 horas	20 horas	40 horas
Ano que leciona	1º Ano	3º Ano	3º Ano	2º Ano	Gestão
Graduação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Especialização	----	Psicopedagogia	Educação Especial	Psicopedagogia	Gestão Educacional

Fonte: autor

Os dados citados na Tabela 1 foram obtidos na primeira parte da entrevista com as professoras. Com base no quadro exposto é possível traçar o seguinte perfil

⁸ O Acervo Complementar é um documento orientador do PNAIC que dá sugestões de uso quantos aos aspectos metodológicos e instrumentais dos livros para a Leitura Deleite.

em relação às professoras entrevistadas e acompanhadas: todas elas participaram do Programa Federal PNAIC, possuem experiências maior que cinco anos na alfabetização de crianças, têm curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia e a maioria destas já possuem curso de Especialização na área da Educação.

3.4 Procedimentos e Percursos da Pesquisa

A primeira etapa da pesquisa realizou-se a partir de uma análise documental que demonstra sua relevância pelo fato de que o uso dos documentos “podem vir a ser úteis na compreensão de um processo em curso ou para a reconstituição de uma situação passada” (MAZZOTTI, 1999, p. 169). Complementando, Le Goff (1994) afirma que as condições de produções e a intencionalidade do documento são relevantes no momento da análise.

Assim, para uma melhor fundamentação da pesquisa foram analisados os documentos e os materiais norteadores do PNAIC encontrados no site do respectivo Programa, tais como: documentos legais (legislação oficial de implementação, portarias, manuais e resoluções) e os Cadernos de Formação e Estudo. A análise documental estendeu-se também para a análise das informações contidas no Sistema de Gestão e Controle – SIMEC, onde foi possível traçar um perfil em relação aos Professores Alfabetizadores do município de Barra do Corda.

Em um segundo momento para a efetivação da presente pesquisa foi elaborada uma entrevista semi-estruturada, que se desenvolveu a partir de um roteiro flexível, básico e planejado, possibilitando ao pesquisador fazer as adequações necessárias conforme a evolução dos diálogos, assim como permitindo aos participantes falarem suas experiências, ações, vivências e expectativas em relação ao assunto abordado. Esse instrumento foi direcionado a cinco participantes, sendo estas: quatro professoras que lecionam no ciclo de alfabetização e a gestora da instituição. Todas estas participaram do PNAIC, as professoras como cursistas e a gestora como Orientadora de Estudo. Considerou-se que para essa investigação as entrevistas seriam de extrema importância, pois como afirma Brandão:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos

sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (BRANDÃO, 2000, p. 121).

Os dados, obtidos por meio das entrevistas realizadas, possibilitaram uma maior reflexão e aprofundamento nas questões relacionadas ao objeto pesquisado, colaborando para uma melhor compreensão do conteúdo delimitado. Segundo Brandão (2000), se bem realizadas, as entrevistas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes.

Para a realização da entrevista agendou-se horários, de acordo com a disponibilidade das participantes. O encontro ocorreu na própria escola, cenário da pesquisa. O horário foi após a saída dos alunos, pois assim teríamos mais tempo para dialogar e ficaríamos mais a vontade para pontuarmos alguma situação que viesse surgir.

Ao iniciar a entrevista foi informado que também seriam realizadas as Rodas de Conversas, o que nos permitiria uma melhor complementação e análise do que seria citado ao longo da entrevista. Antes do início da aplicação deste instrumento foi explicado o que seria esse estudo, propostas e objetivos. As professoras, durante todo o tempo, mantiveram-se solícitas, mantendo o bom andamento da pesquisa.

Assim, em uma terceira etapa foi realizada as Rodas de Conversas que se caracterizam por uma organização discursiva que proporciona adentrar em diversos contextos. Neste sentido, as discussões promovidas visavam contribuir para uma análise do processo formativo a partir do Programa Federal PNAIC.

Ressalta-se que as Rodas de Conversas funcionam como um suporte reflexivo para as práticas da docência. O momento da roda de conversa pode ser um encontro importantíssimo, contribuindo para uma interação uns com os outros, levando a compreensão de alguns pontos abordados. De acordo com Magalhães (2004, p. 72) “o fato é que as Rodas de Conversas propiciam aprendizagens no sentido de reelaboração de conceitos de formação e de práticas alfabetizadoras, possibilitando mudanças de comportamento do fazer docente, se assim se fizer necessário”.

Desta forma, as Rodas de Conversas ocorreram em cinco momentos, com uma duração média entre 40 a 50 minutos, entre os meses de março a maio de

2019, sempre após a finalização das aulas do turno matutino. Esse instrumento foi utilizado por acreditarmos que esses momentos de discussões são oportunidades para refletirmos sobre a formação continuada e contribuir na própria formação docente dos professores entrevistados e para o enriquecimento da pesquisa.

4 PERCORRENDO OS DADOS

4.1 As Observações

O ato de observar é um momento de grande significância na constituição de uma pesquisa, sendo assim caracteriza-se como a primeira etapa do presente estudo. Wallon (2007, p. 17) afirma que “[...] não há observação sem escolha ou sem alguma relação, implícita ou não. A escolha é dirigida pelas relações que possam existir entre o objeto ou o acontecimento e nessa perspectiva [...]”. Por meio dessa ação teve-se a oportunidade de conhecer de maneira mais aproximada a realidade da escola e, principalmente, das salas de aula investigadas, percebendo os desafios que estavam naquele contexto, bem como conhecer a postura do professor diante desses obstáculos.

A observação ocorreu durante o mês de abril de 2019 em duas turmas distintas, sendo elas: 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ambas funcionam no turno matutino na Escola municipal Unidade Integrada Professora Otávia Bandeira e são regidas por duas professoras, uma efetiva e outra contratada. O motivo para a escolha dessas duas turmas justifica-se por se tratar da etapa escolar em que o processo de efetivação dos Direitos de Aprendizagem propostos pelo PNAIC deverá ocorrer de maneira consolidada.

A turma do 2º Ano é composta por 27 alunos e tem como regente as professoras Ana e Lilás. Já a turma do 3º Ano é constituída por 23 alunos sob a regência das professoras Dandara e Glória. Notou-se que em ambas as turmas há alunos com necessidades especiais, contudo os mesmos têm a assistência de um Auxiliar Terapêutico – AT, ofertado pelo município.

Durante os momentos da observação percebeu-se que as professoras possuem uma rotina semanal acompanhada pela coordenação da escola.

Todas as quintas-feiras nos reunimos para o planejamento das atividades da semana seguinte. Essa rotina é entregue para a coordenação e ela nos dá uma orientação sobre o que precisa ser reajustado ou adequado à nossa sala de aula (Professora Ana – Regente do 2º Ano).

Na rotina semanal percebeu-se que as aulas costumam iniciar com um momento de oração, seguido por uma ou duas músicas, e posteriormente é

realizada uma Leitura para Deleite com o uso dos livros de histórias contidas no Acervo Complementar. A história contada é determinada pelo assunto que irá ser trabalhado ao longo da semana. Notou-se que no momento da contação de histórias os alunos demonstram bastante interesse, pois as mesmas são relatadas de uma maneira bem divertida e interativa, chamando a atenção dos educandos a participarem dessa oportunidade.

Outro aspecto relevante observado a partir da rotina semanal é que as professoras organizam-se colocando os conteúdos, propriamente dito, no período que antecede ao recreio, pois de acordo com a fala das mesmas após o intervalo os alunos ficam mais agitados e inquietos, dificultando a execução das atividades. Contudo, de maneira geral, os alunos mostram-se sempre de maneira colaborativa para a compreensão dos conteúdos trabalhados.

No concernente a organização do espaço da sala de aula, percebeu-se que as professoras têm uma perceptível preocupação em deixar o ambiente mais instigador a aprendizagem da criança. Uma das professoras entrevistadas chegou a afirmar que:

Não podemos decorar muito a sala de aula ou deixá-la conforme queríamos, pois a sala é utilizada por outro público no turno vespertino e na maioria das vezes eles danificam muito do que fazemos. Desta forma, ficamos limitadas em deixar o ambiente mais propício à aprendizagem do educando, evitando fazer cartazes ou outros instrumentos. (Professora Ana – Regente do 2º Ano).

A professora Lilás ainda complementou:

Quando precisamos ministrar alguma aula que precisa de um material específico, sempre nos planejamos para trazermos, mas depois tirarmos, pois se deixarmos na sala de aula no outro dia corre o risco de já estar tudo riscado ou rasgado. Isso ocorreu uma vez, por exemplo, quando deixamos tudo bonito na sala, mas quando chegamos no outro dia, estava tudo praticamente acabado, pois os alunos do turno vespertino tinham riscado os materiais. (Professora Lilás – Regente do 2º Ano).

A professora Lilás citou essa situação exemplificando o dia em que foram trabalhar figuras geométricas. Vale ressaltar que todos os trabalhos das duas

professoras possuem como fundamento os Direitos de Aprendizagem⁹ delineados pelo Pacto, conforme Anexo A.

4.2 As Rodas de Conversas

As Rodas de Conversas foram momentos dialogados que nos oportunizou uma fala bem auspiciosa a partir de um roteiro elaborado pelo pesquisador. As pautas que foram trabalhadas em cada momento de encontro foram organizadas e planejadas conforme um diagnóstico feito previamente pelo pesquisador em conversas informais com as professoras e a gestora. Os temas debatidos foram:

Quadro 4: Pautas das Rodas de Conversas

TEMAS DEBATIDOS
- Apresentação das Atividades;
- O Trabalho Docente e o seu Processo Formativo a partir do contexto do PNAIC;
- Apresentação das Propostas do PNAIC e seus Direitos de Aprendizagem;
- Análise dos Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA;
- Métodos de uso do material disponibilizado pelo Acervo Complementar.

Fonte: autor

O diálogo aberto e acessível permitiu que as professoras e gestora falassem livremente sobre o desafio de alfabetizar e desenvolver as atividades que são firmadas pelo Pacto.

Notou-se que uma das principais preocupações afirmadas pelas professoras é frente a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, haja vista que existe uma cobrança tanto pela parte da coordenação e também pela Secretaria de Educação em obter resultados mais satisfatórios em relação as avaliações externas. A gestora nesse momento afirmou:

Buscamos colocar em todas as séries os professores que se identificam com a etapa em que está lecionando, para evitarmos

⁹ Os Direitos de Aprendizagem são habilidades a serem desenvolvidas no educando a partir de um documento que rege a garantia da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, este deverá ser o fundamento norteador do trabalho docente levando o profissional sempre a desenvolver uma prática que garanta esses fins.

desencontros nas atividades pedagógicas ou com o próprio público discente. Esse tipo de iniciativa evita, por exemplo, do professor justificar que não está conseguindo desenvolver o seu trabalho por está a frente de uma turma que não tem afinidade. (Professora Tarsila. Gestora e Orientadora do PNAIC).

Todavia, as pautas estabelecidas e dialogadas durante as Rodas de Conversa, nos permitiram entender quais os desafios enfrentados por estes profissionais em sala de aula, nos oportunizando um olhar mais criterioso diante de tudo aquilo que é proposto pelo programa. Outro ponto citado pelas professoras é o fato delas receberem uma boa assistência da gestão da escola por se tratar de uma profissional que passou pelo programa e compreender os desafios da sala de aula, mas nem todas as escolas têm essa oportunidade.

No quadro a seguir é apresentada uma síntese das Rodas de Conversas, levando em consideração as dificuldades e análises feitas ao longo dos encontros.

Quadro 5: Síntese das Rodas de Conversa

DATA	OBJETIVO	AÇÕES DESENVOLVIDAS	DIFICULDADES	RESULTADOS
22.03.2019	Apresentar o projeto e o convite “oficial” aos professores participantes da pesquisa.	Foi lido a proposta do trabalho, apresentado os objetivos da pesquisa e explicado um pouco sobre o PNAIC e a Formação de Professores.	A demora para iniciar a atividade e um pouco de barulho em decorrência de alguns alunos.	Objetivo alcançado, as professoras gostaram e se mostraram bem solícitas à proposta.
10.04.2019	- Analisar a importância do processo formativo ao professor; - Realizar a entrevista com duas professoras;	Foi levado um pequeno texto de Tardif (2009) como disparador do diálogo. Foram realizadas as entrevistas com as professoras.	Não houve	Houve a colaboração de todos os participantes tanto nas discussões como na constituição das entrevistas.
24.04.2019	- Apresentar a proposta do PNAIC; - Realizar a entrevista com duas	Foi apresentado um pequeno slide para apresentação das principais propostas e característica do PNAIC, afim de	Ausência de uma integrante ao grupo. O tempo tornou-se pouco para as discussões.	Uma boa compreensão das integrantes a respeito do PNAIC e uma participação

	professoras;	refletirmos sobre a relação desse programa com a formação docente.		efetiva das professoras entrevistadas.
10.05.2019	- Discutir sobre os dados da ANA do município de Barra do Corda.	A partir de um slide elaborado com os dados da ANA de Barra do Corda houveram algumas reflexões em relação a esses resultados.	Não houve	Ótima discussão, apontamento dos possíveis equívocos e uma boa colaboração entre as integrantes.
16.05.2019	- Analisar o conteúdo do Acervo Complementar disponibilizado pelo PNAIC. - Realizar a entrevista com a gestora da instituição.	Cada integrante recebeu uma xerox das principais partes do Acervo Complementar e elencamos as principais formas de uso efetivo deste material.	Não Houve.	Os conhecimentos e as experiências das professoras permitiram um olhar diferenciado a esses materiais e a melhor forma de uso. Uma participação ativa da gestora entrevistada.

Fonte: autor

Pode-se afirmar que as temáticas propostas nas Rodas de Conversa geraram momentos de discussões bastante oportunas, pois os professores encontravam-se à vontade para se posicionar, assim como discutir abertamente os entraves existentes dentro da realidade do seu contexto escolar.

4.3 As Entrevistas com as Professoras

As entrevistas ocorreram logo após as Rodas de Conversas, onde de maneira mais particular teve-se a oportunidade de ouvir as professoras quanto ao processo formativo do PNAIC. Assim, foram organizados três momentos para a realização dessa atividade:

I momento – 10/04/2019: entrevista com as professoras da turma do 2º Ano.

II momento – 24/04/2019: entrevista com as professoras da turma do 3º Ano.

III momento – 16/05/2019: entrevista com a gestora da escola.

A entrevista semi-estruturada foi organizada previamente pelo pesquisador, por meio de um roteiro (Apêndice E), com o objetivo de compreender as percepções das professoras participantes em relação aos efeitos do PNAIC para as suas práticas docentes.

A entrevista foi dividida em duas etapas: na primeira buscou-se saber informações específicas das professoras, tais como: idade, formação, tempo de experiência na docência, tempo de experiência no Ciclo de Alfabetização, quais etapas do PNAIC que tinham cursado, entre outras informações; na segunda etapa passamos a ter um diálogo mais aberto a partir de um roteiro elaborado pelo pesquisador, onde o resultado desta entrevista é relatado na sequência.

No primeiro diálogo da entrevista buscou-se saber o que a formação do PNAIC teria proporcionado às professoras. Abaixo destaca-se alguns fragmentos das falas das entrevistadas:

O PNAIC foi um programa que nos oportunizou uma formação teórico-prática consistente e completa. Onde podemos citar como referência, principalmente, as contribuições nos aspectos metodológicos, tais como: **organização de uma rotina**, o uso **correto das atividades lúdicas**, os jogos e livros adequados a aprendizagem da criança, **o uso da leitura deleite**, entre outros fatores. Além de tudo isso, a formação nos proporcionou um conhecimento específico dentro de cada área de conhecimento, mas sempre tendo cuidado com a questão da **interdisciplinaridade**. (Professora Ana, 2019, grifo nosso).

[...] o programa nos trouxe a oportunidade de fazermos um trabalho voltado para as **reais habilidades** que deverão ser desenvolvidas no educando. A formação é um momento de diálogo e de aprendizagem tanto pela fala dos formadores, como também pelo **compartilhamento das experiências** já vivenciadas pelos outros professores. O melhor de tudo isso é que todos falam exatamente do mesmo objeto, pois todos os cursistas que encontram-se ali passando por aquela formação vivenciavam das mesmas deficiências e obstáculos. Assim, tínhamos a oportunidade de nos aperfeiçoarmos por meio de ambos os relatos (formador e cursistas). Contudo, um dos pontos que nos chamou a atenção é a forma como o material disponibilizado pelo programa vinha organizado. Em cada encontro tínhamos um **caderno de estudo** que pautava exatamente aquilo que precisávamos nos aperfeiçoar. (Professora Dandara, 2019, grifo nosso).

A partir deste primeiro relato feito pelas professoras Ana e Dandara nota-se que a fala delas se direciona para os elementos caracterizadores do PNAIC, tais como: a rotina semanal, a leitura para deleite, o compartilhamento de experiências e os cadernos de estudo. No referente a este último, cada cursista recebia um kit de cadernos de estudos onde em cada encontro era debatido a sua pauta, assim como compartilhado as experiências e realizado atividades que contemplasse o seu respectivo conteúdo. Vale frisar que nas primeiras versões do PNAIC (2013, 2014 e 2015/2016) os cursistas recebiam esse material de forma impressa, porém na última etapa (2017/2018) esses Cadernos só foram disponibilizados de maneira digital, dificultando um pouco o trabalho do formador como o acompanhamento das ações pelo próprio cursista.

Figura 4: Cadernos de Estudo Utilizados na versão 2015/2016



Fonte: <http://www.pnaic.ufscar.br>

Imagem dos Cadernos de Estudo direcionada aos gestores e coordenadores na etapa de formação 2015/2016. Os demais cursistas (Professores Alfabetizadores) nessa etapa já não receberam seus cadernos de maneira física, precisavam baixar um arquivo por meio do site do pacto.

Em um segundo momento questionamos às professoras como ocorre o planejamento no âmbito do PNAIC e as mesmas relataram:

O planejamento sempre foi um desafio em nossa prática, isso porque dificilmente temos um momento livre, especificamente, para o planejamento. Contudo, a partir do material disponibilizado pelo PNAIC temos um norte de **como proceder** ou **identificarmos quais**

os Direitos de Aprendizagem deverão ser assegurados ao aluno naquele ano de estudo (Professora Lilás, 2019, grifo nosso).

O planejamento no âmbito do PNAIC nos oportunizou trabalhar por meio de **atividades diferenciadas**, pois em um dos cadernos de formação a pauta é a **heterogeneidade**, e isso nos fez refletir que cada aluno é único em seu tempo de aprendizagem e na forma de como deve aprender. Contudo, planejar com base em todas essas diretrizes exige muito tempo, e no geral não dispomos desse tempo nem na escola, nem em nossas casas. O momento do planejamento aqui na escola ocorre quando os alunos estão na aula de Educação Física, por isso é um momento de compartilhar e receber sugestões quanto aos conteúdos que irão ser trabalhados. Como a nossa gestora é uma coordenadora de carreira, ela sabe quais são todos os nossos desafios e por isso ela esforça-se bastante para que nossa prática em sala de aula seja sempre satisfatória quanto à assistência ao aluno. (Professora Glória, 2019, grifo nosso).

A partir do mencionado nota-se que embora o PNAIC tenha oportunizado importantes avanços no correspondente ao planejamento, ainda há muitos desafios a serem enfrentados nessa atividade que é essencial à prática do professor. “É imprescindível planejar e destacar sua necessidade e intencionalidade voltadas para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade” (BRASIL, 2012, p. 25). No geral os professores trabalham mais de um turno e isso dificulta a ato de planejar, exigindo da escola um momento específico para essa atividade. Para tanto, executar um planejamento que venha a atender as especificidades da alfabetização tem se apresentado como um desafio diante da grande diversidade dos âmbitos escolares, das distintas formas de organização e das diversas relações que se fundem no contexto da sala de aula.

Outro ponto mencionado pela professora Glória é a necessidade de atenção para a questão da heterogeneidade, pauta do Caderno 7 – Ano 3. Esse material vem trazer uma perceptiva de ensino e fazer pedagógico que possa orientar o professor a entender cada aluno no seu próprio ritmo e na sua maneira de aprender, exigindo do professor um posicionamento que possa valorizar essa autonomia ao aluno.

No terceiro momento de nossa entrevista foi questionado às professoras sobre o uso dos recursos pedagógicos, tais como jogos e brincadeiras, utilizados em sala a partir da concepção delineada pelo PNAIC.

O uso dos jogos, das brincadeiras ou de qualquer outra atividade lúdica é uma forma bastante enfatizada pelo PNAIC na aquisição da **alfabetização na perspectiva do letramento**. Contudo, exige por

parte dos professores um olhar atento e sensível sobre quais instrumentos deverão fazer uso. É importante que o professor perceba que não é necessário esperar ter aparatos tecnológicos para aplicar determinadas atividades, pois com base nos fundamentos do Pacto poderá ser utilizado elementos que os próprios alunos possam trazer, como por exemplo sucatas. (Professora Glória, 2019, grifo nosso).

O PNAIC nos traz uma proposta do uso dos jogos e brincadeiras como forma de promover a **aprendizagem de maneira significativa** no educando. Os jogos permitem ao aluno o seu desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, moral e social. Todavia, a **sensibilidade do professor** é imprescindível na aplicação desses recursos, exigindo a este profissional uma postura correta quanto ao uso desses instrumentos. Os jogos não devem ser vistos apenas como uma forma de entretenimento ou desafogo que permita as crianças gastarem suas energias, mas uma maneira que **potencialize o desenvolvimento intelectual** destes. (Professora Dandara, 2019, grifo nosso).

A partir do que foi mencionado pelas professoras observa-se que há um esclarecimento de que o lúdico ou o uso dos jogos não pode ser visto apenas como um mero passa-tempo, mas um momento de promoção e aquisição de um novo saber. Contudo, o uso correto dessas atividades exige por parte do professor um bom planejamento e sensibilidade sobre o que realmente precisa ser trabalhado no aluno.

Em um último momento as professoras foram questionadas quanto ao legado deixado pelo PNAIC à sua prática pedagógica, as professoras afirmaram:

A partir do PNAIC tivemos a oportunidade de recebermos um material que **realmente seria útil em nossa prática de sala de aula**. Principalmente quanto ao conhecimento dos **Direitos de Aprendizagem** dando um melhor direcionamento às nossas atividades. Tive a oportunidade de fazer alguns outros cursos, anterior ao PNAIC, contudo o Pacto me oportunizou um melhor parâmetro. (Professora Lilás, 2019, grifo nosso).

O PNAIC foi um divisor de águas em minha construção profissional, embora tenha poucos anos de experiência na docência tive a oportunidade de iniciar a partir de um programa que preceitua uma prática que realmente trabalhe a criança em sua **integralidade**. Os encontros presenciais e **troca de experiências** em pares nos permitiu um novo olhar sobre principalmente no processo de **alfabetização na perspectiva do letramento**. (Professora Ana, 2019, grifo nosso).

A partir do exposto por meio dos relatos nas entrevistas observa-se que o PNAIC colocou em cena importantes questões que devem se fazer presentes no trabalho cotidiano do docente e no processo formativo, pensado de maneira coletiva pelos integrantes escolares, em especial os Professores Alfabetizadores, gestores e coordenadores. O Pacto trouxe elucidações para a o planejamento, a organização do trabalho pedagógico, sequencias didáticas, gêneros textuais, entre outras temáticas.

Claro que não se pode seguir como um manual inflexível as orientações fomentadas por este Programa, é necessário um pensar crítico e flexível dos professores ao fazerem uso das metodologias ou instruções propostas pelo Pacto. Entende-se que a teoria não sustenta uma prática inovadora caso não haja mudanças nas concepções de ensino. Guskey (1986, p. 48) cita que “as crenças e atitudes dos professores só se modificam se os professores perceberem resultados positivos na aprendizagem dos alunos”. Assim, torna-se necessário refletir e conhecer de maneira contínua sua prática de ensino e os resultados destas sobre o aluno.

4.4 A entrevista com a Gestora

O momento da entrevista com a gestora realizou-se em apenas um único encontro ocorrido no dia 16/05/2019. Tratou-se de uma conversa com uma pauta específica a partir da ótica da Gestão Escolar, contudo em primeira instância buscamos conhecer a formação, experiência na docência, na gestão e a escolaridade da mesma.

Iniciamos o diálogo falando sobre os avanços e desafios concernente ao Programa Federal PNAIC. O relato da gestora nos mostra que:

O programa foi uma ação muito bem recebida pelos professores, especificamente os que lecionam no ciclo de alfabetização e posteriormente aos da Educação Infantil. Considero como um grande avanço no tocante às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, haja vista que a proposta do PNAIC é promover a alfabetização do educando na perspectiva do letramento de forma lúdica e significativa. (apesar de que é necessário estar todo tempo observando a prática dos professores, pois o fato deles receberem a formação não significa que irão desenvolver ações com qualidade, é o caso da ludicidade, há professores que não fazem nada, só brincam e dizem que estão desenvolvendo atividades lúdicas). Um

dos maiores desafios no âmbito do PNAIC é dar continuidade à dinâmica delineada pelo programa quando não acontece mais as formações. Alguns profissionais se mantêm resistentes em mudar ou fazer de acordo com as orientações do programa. (Professora Tarsila. Gestora e Orientadora do PNAIC).

Logo na sequência indagou-se a gestora sobre o desafio de alfabetizar a criança até os oito de idade na realidade da escola em que é gestora. A mesma respondeu que:

Nesse ínterim de seis anos, praticamente, vem se buscando inovar as práticas docentes visando alcançar os objetivos propostos pelo PNAIC. A nossa escola teve importantes avanços frente à Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, contudo uma realidade que nos é preocupante é em relação a distorção série-idade. A cada ano temos o desafio de minimizar essa problemática, mesmo assim ainda há muitos casos que necessitam de uma atenção redobrada. Outro fator é o acompanhamento da família, já fizemos algumas intervenções, em alguns casos tivemos resultados satisfatórios e em outros não. Tudo isso são elementos que interferem diretamente no processo de consolidação de alfabetizar a criança na idade certa, pois não se pode delegar essa responsabilidade somente a escola de maneira isolada, trata-se de um trabalho conjunto e compartilhado entre todos os integrantes. (Professora Tarsila. Gestora e Orientadora do PNAIC).

Em nossa terceira pauta foi perguntado a gestora de os professores têm se empenhado para alcançar os objetivos e as metas que são propostas pelo PNAIC. A mesma nos afirma que:

Ao longo dos anos do processo formativo pelo PNAIC observou-se o compromisso de muitos professores quanto às prerrogativas do programa, assim como, notou-se que para muitos deles o único interesse era o recebimento de uma bolsa de duzentos reais ofertada aos cursistas. Contudo, de maneira geral os professores têm demonstrado preocupação quanto as suas práticas e a aprendizagem do aluno, levando sempre instrumentos que possam promover o desenvolvimento da criança. (Professora Tarsila. Gestora e Orientadora do PNAIC).

No último questionamento buscou-se conhecer através da fala da gestora qual o legado deixado pelo Programa Federal PNAIC. A gestora respondeu que:

O PNAIC foi um programa que oportunizou um grande avanço no cenário nacional e municipal no contexto da educação. Trata-se de um processo formativo que oportunizou aos professores que

estavam em sala receber uma formação específica diante dos desafios que enfrentavam em seu cotidiano. Vale ressaltar que na proposta do programa tem-se um olhar direcionado até para as turmas multisseriadas, que é a principal realidade das escolas que se encontram na zona rural (principalmente em nosso município). Contudo, por melhor que seja o material e as discussões provenientes por meio do programa, não se pode depreender de uma contínua assistência, seja pela Secretaria de Educação ou pelos próprios gestores e/ou coordenadores que estão mais próximos da realidade escolar. (Professora Tarsila. Gestora e Orientadora do PNAIC).

A partir do diálogo realizado com gestora observa-se que muitos foram os avanços provenientes a partir da formação do PNAIC, todavia é necessário ter um olhar acentuado a essas práticas para que as mesmas não sejam realizadas de forma mecânica ou simplesmente como uma maneira de seguir um protocolo. Há a necessidade de articular entre o que é fomentado nas formações e a realidade que é apresentada em sala de aula.

5 ANÁLISE DOS DADOS

O estudo percorrido foi motivado, principalmente, pelas inquietações oportunizadas a partir das formações realizadas pelo PNAIC, no contexto municipal de Barra do Corda-MA. Um olhar mais criterioso e atento nos oportunizou, enquanto pesquisador, desvelar aquilo que ainda se encontrava sob as escamas de um “programa salvacionista”.

Ao ser realizada uma análise das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, emergiu-se verbalizações de expectativas, anseios, desejos, angústias e muitos sentimentos que acometem a prática docente. Assim, ao debruçar-se sobre os depoimentos e respostas das professoras, constatou-se que suas necessidades, no que diz respeito às práticas de alfabetização, de maneira geral, variam pouco ou quase nada. Primeiro, verifica-se um frágil conhecimento literário, o que as leva a desenvolver uma prática de acordo com o que “consideram ser o correto”. Também se nota o anseio das professoras em receber respostas, soluções ou materiais prontos, o que, por sua vez, também as faz acreditar que uma formação as deixaria preparadas (em sua finitude) para as suas práticas. Observa-se ainda a falta de um novo conceito de alfabetizar, de modo que a alfabetização é apenas compreendida como a decodificação de sinais. De acordo com Nóvoa (2003 p.23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. A troca de experiência também foi bastante mencionada, em meio a qual as professoras puderam perceber que suas conquistas e angústias não são apenas suas, mas são situações que acometem diversos contextos.

Com base no que foi citado acima, nos reportamos a Candau (1997) quando são apresentados três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores, que são: a escola, como espaço privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e a “bagagem” de vida dos professores. No entanto, é importante esclarecer que, embora o processo de Formação Continuada deva atender às necessidades do professor em seu fazer pedagógico, este não pode ser visto como um receituário ou um conjunto de modelos metodológicos. Muito embora, seja esse o principal fator que leva muitos profissionais a buscarem conhecimentos por meio das formações.

O PNAIC, enquanto uma Política Pública Educacional, vem mostrar as fragilidades de um país, agravadas pelo seu extenso território. Muitos foram os discursos promissores acerca deste programa, contudo cabe considerarmos que alfabetizar todas as crianças até um limite de idade é um desafio expressivo que deverá ser fortemente analisado, já que envolve a concepção de Formação Continuada, a qualidade da prática docente, os processos de aprendizagens alfabetizadoras das crianças. Assim, a partir da investigação realizada pode-se compreender que para a efetivação de mudanças significativas nos resultados da alfabetização do país deverá ocorrer um investimento a longo prazo na formação de professores alfabetizadores, assim como na continuidade dos programas propostos. As mudanças necessitam estar baseadas em estudos e pesquisas concretas, não somente em opções políticas.

O cenário que serviu de base para esse Programa foi a situação em que se encontra o país frente aos índices de analfabetismo da população. Até 2010, por exemplo, a taxa de analfabetismo das crianças até os oito anos de idade caiu 28,2%, com variações entre estados e regiões (IBGE, 2010). Cabe aqui esclarecer que os dados utilizados pelo IBGE são resultados de questionamentos simples, tais como: A criança sabe ler e escrever? Embora o IBGE não leve em conta, exatamente, o que entendemos por alfabetização, os resultados mostram que o problema é mais amplo e manifesta-se de maneira distinta por todo o país.

A educação, enquanto direito social, encontra-se amparada pela Constituição de 1988. Mas, como todo direito social, a trajetória da educação é longa e circunda diversos fatores e lutas. Notoriamente, percebe-se que muito ainda tem para ser feito em termos de Políticas Públicas Educacionais. A fala das professoras entrevistadas é apenas uma ponta de um iceberg de tantos fatores que acometem a prática docente. A ampliação de vagas na Educação Infantil, maiores investimentos direcionados para a formação inicial e continuada de professores, as melhorias na gestão pedagógica e democrática são apenas alguns pontos que não foram mencionados claramente na fala das entrevistadas, mas que se encontram tacitamente presentes.

Embora com muitas fragilidades e questões a serem problematizadas, o PNAIC parece trazer como causa primeira para a Formação Continuada de professores, a prática da reflexividade, ou seja, traz um olhar para a própria prática docente. No momento em que as instituições vivem mais preocupadas com as

questões de ranking, trazer para a pauta um olhar para a reflexão docente torna-se em alguns momentos até um paradoxo. A análise aqui mencionada releva que o PNAIC vem ao encontro de algumas necessidades que emergem no campo educacional da atualidade, consolidando-se em uma intervenção necessária e relevante do Governo Federal, enquanto indutor de políticas públicas.

Assim, entende-se que a Formação Continuada de Professores seja o caminho mais perspicaz para uma educação de qualidade. Contudo, é importante frisar que ao mencionarmos a melhoria da qualidade da educação, esta depende de inúmeros fatores, os quais não podem estar centrados apenas na escola, já que essa só funciona se estiver integrada aos demais segmentos da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”, disse Alice.

“Isso depende bastante de onde você quer chegar”, respondeu o Gato.

“O lugar não me importa muito...”, disse Alice.

“Então não importa que caminho você vai tomar”, disse o Gato.

“... desde que eu chegue a algum lugar”, afirmou Alice em tom de explicação.

“Oh, você vai certamente chegar a algum lugar, ... se caminhar bastante” disse o Gato. (CARROLL, 2007, p. 84)

Início minhas considerações finais a partir do aporte de Carrol (2007) quando no trecho do livro intitulado Alice nos País das Maravilhas a personagem Alice encontra-se de tal modo numa encruzilhada de crenças e verdades achando que qualquer caminho a ser levado poderia lhe satisfazer. Assim como ela, por muitas vezes, nos encontramos nessa sensação de acharmos que qualquer direcionamento poderia nos levar a um caminho adequado. Contudo, assim como finaliza o excerto acima, é necessário “caminhar bastante” para poder percebermos que não interessa tanto a direção do caminho, nem a perspectiva de um único caminho, mas a possibilidade de se chegar a algum lugar.

Assim foi a minha experiência no PNAIC. De início, acreditava que o Pacto era o único caminho e que em sua totalidade levaria a uma certa “salvação”. Porém, ao perceber intrinsecamente a profundidade dos problemas existentes, tornou-se importante compreender que qualquer caminho não me serviria, e que também não se tratava de um único trajeto. Era necessário abstrair-se das muitas verdades, das ideias salvacionistas, dos projetos que visam trazer uma resposta única para os problemas da educação.

O PNAIC, de fato, foi um programa que oportunizou um olhar mais criterioso quanto à prática do professor direcionada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente ao ciclo de alfabetização. Contudo, este não pode ser avaliado como totalmente eficiente e adequado, assim como, não pode ser compreendido como totalmente ineficiente. Não há dúvidas que o programa apresentou algumas variantes que, talvez, possa justificar o fato de não se ter um resultado tão

auspicioso o quanto se esperava. Isso se deve, principalmente ao fato de ser um Programa Federal que fica à mercê de decisões políticas, econômicas, que nem sempre são imparciais. De qualquer modo, não cabe aqui avaliar o Programa PNAIC como um todo, mas olhar para a aplicabilidade desse processo formativo no contexto do Município de Barra Corda, o qual foi objeto de análise dessa investigação.

Assim, em relação ao Programa no contexto de Barra do Corda, é possível elencar alguns pontos que resultaram nas suas fragilidades. Cabe, contudo, destacar que muitas destas fragilidades não ocorreram de forma isolada em Barra Corda, já que se trata de um mesmo Programa aplicado em todo o país.

- *O fato das formações terem início nos últimos meses do ano:* desde a primeira etapa do PNAIC em 2013, o início do processo formativo sempre ocorria entre os meses de outubro ou novembro, causando um certo desconforto tanto pelo período como também frente aos professores contratados. Estes últimos ainda tinham uma problemática maior porque muitos deles recebiam a formação, contudo no ano seguinte não eram, em sua maioria, recontratados.

- *O corte das bolsas a partir da versão 2017/2018:* Em 2017 por motivo de contenção de gastos o Governo Federal cortou as bolsas destinadas aos Professores Alfabetizadores no valor de duzentos reais. Essa situação gerou uma grande discussão e muito dos professores (principalmente os efetivos) acabaram não se inscrevendo nessa etapa.

- *Os materiais destinados aos cursistas:* a partir da etapa 2017/2018 os cursistas passaram a não receber mais os Cadernos de Estudos. Esse material ficava disponibilizado no site do programa onde o cursista deveria fazer sua respectiva impressão. Outro fato notório é que no geral os Cadernos de Estudos quando disponibilizados de maneira física pelo Governo Federal só chegavam na reta final da etapa de estudo.

Ademais, não podemos ficar limitados a falar apenas das mazelas. A partir das leituras realizadas sobre Formação Continuada e as intervenções feitas (observação, entrevista, rodas de conversas) constatou-se a ansiedade que os professores possuem em receber uma formação de qualidade com o objetivo de desenvolver uma prática mais direcionada a um processo de alfabetização que atendessem ao alunado.

A formação em serviço, na escola, proporciona ao professor uma reflexão de sua prática a partir da sua própria realidade profissional e do contexto do ambiente de seu trabalho. A partir dos diálogos estabelecidos entre pesquisador e o grupo de professoras ficou evidente que alguns termos chaves, como: sequência didática, leitura deleite, alfabetizar na perspectiva do letramento, ludicidade, entre outros, passaram a ter uma conotação mais expressiva na formação destes profissionais. Isso vem a demonstrar que a apropriação das formações do Pacto, pelas professoras foram direcionadas para o desenvolvimento de suas atividades de acordo com as sugestões e adequações delineadas pelo PNAIC.

Outra constatação importante obtida por meio da pesquisa realizada é que o Pacto fortaleceu ações importantes no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que condiz ao uso de materiais concretos e jogos na alfabetização, tanto em Língua Portuguesa como na Matemática.

Portanto, nota-se a importância que há em uma formação direcionada para o contexto da escola e na escola, espaço em que o professor, junto aos seus pares, possa dialogar, refletir, aprimorar suas práticas, partindo sempre do pressuposto de suas reflexões sobre sua própria prática, as necessidades do aluno e intencionalidade do ato de ensinar.

Contudo, entende-se que o PNAIC, por ser um Programa de abrangência nacional tem seus desafios de implementação quanto às particularidades do local, região, escola, professor, entre outros fatores. Assim, é necessário extrair aquilo que de significativo pode ser agregado à formação do profissional diante da singularidade que o permeia. Para tanto, torna-se imprescindível o abandono de práticas prescritivas que delimitam propostas prontas e definidas, apontando como deverá ser desenvolvida a ação docente.

Por fim, acredita-se que o PNAIC enquanto Política Pública contribuiu significativamente no que diz respeito a repensar as práticas do professor alfabetizador visto que trouxe em pauta, temáticas pouco exploradas e até mesmo desconhecidas por muitos profissionais em serviços. Entretanto, não se pode ver este Programa como um fim em si mesmo, é necessário que todos os agentes envolvidos se proponham de maneira contínua a estudar, refletir, se engajar, a fim de construir uma prática alfabetizadora que proporcione aos alunos, aprendizagens efetivas.

REFERÊNCIAS:

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

ALFERES, Marcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **As formas contemporâneas de trabalho e a desconstrução dos direitos sociais**. In: SILVA, M. O. da S.; YASBECK, C. Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo. São Paulo: Cortez; São Luís, MA: FAPEMA, 2010.

BRANDÃO, Z. **Entre questionários e entrevistas**. In: NOGUERIA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). Família e escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-183.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 11 de ag. 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 28 out. 2018.

_____. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização. (1o, 2o e 3o anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 28 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Apresentação, maio de 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica . Diretoria de Apoio à Gestão Educacional . **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica , Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica . Diretoria de Apoio à Gestão Educacional . **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: manual do pacto**. Brasília:

MEC, SEB, 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 08. **Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_minas_gerais.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas.** Porto Alegre: L&PM, 2007.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. **Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 6 – 15, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade2_MIOLO.pdf> Acesso em: fevereiro de 2019.

D'AMBRÓSIO, U. **A pesquisa em educação Matemática e um novo papel para o professor.** Campinas: Papirus, 1996.

EDITORIAL. O contexto político e a educação Nacional. **Revista Educação & Sociedade.** Vol. 37, n. 135, Campinas, mai.-jun. 2016.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. **Atividades em grupo: que benefícios podem trazer no processo de aprendizagem?** In: ROSA, E. C. S. (orgs.). O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1984.

GUSKEY, T. R. Professional development and teacher change. **Teachers and teaching: theory and practice**. v. 8, n. 3/4, 1986. Disponível em: <physics.gmu.edu/~hgeller/TeacherWorkshop/Guskey2002.pdf >. Acesso em: fevereiro de 2019.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, p. 182, 2014.

HORN, Cláudia Inês. **Brincar e jogar: atividades com matérias de baixo custo**/ Cláudia Inês Horn, Jaqueline Silva da Silva, Juliana Pothin. – Porto Alegre: Mediação, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico. Extensão e População de Barra do Corda. 2016.

LE GOFF, Jacques. **Documento/Monumento**. In. LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Ed. Unicamp, p. 535 - 549, 1994.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Literatura e formação de leitores na escola**. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; COSSON Rildo (Coord.). Literatura: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 89 a 106, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: fevereiro de 2019.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAZZOTTI, Alda. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo, Ed. Pioneira, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**. N. 162. São Paulo: Abril, mai. 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: permanências e rupturas**. RBPAE, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2011. p. 171-183.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Caderno temático do programa de Governo: Mais Mudanças, Mais Futuro**. Coligação Dilma Rousseff Presidente. São Paulo. 2014.

_____. **Caderno temático do programa de Governo: Uma escola do tamanho do Brasil**. Coligação Lula Presidente. São Paulo, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SHAH, S. **Compartilhando o mundo: o pesquisador e o pesquisado**. Pesquisa qualitativa, London, v. 6, n. 2, p. 207-220, 2006.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1989.

Wallon, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Eu, FRAIRON CÉSAR GOMES ALMEIDA, responsável pela pesquisa “O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE BARRA DO CORDA (MA): Reflexões sobre a formação docente”, convido-o a participar como voluntário deste estudo. Venho através deste solicitar o consentimento frente a Secretaria Municipal de Educação para a realização de uma pesquisa *in loco*, na escola municipal de Barra do Corda – Unidade Integrada Profª Otávia Bandeira.

Outrora, ratifico que a pesquisa realizada não possui fins lucrativos. O conteúdo das produções será utilizado estritamente para fins de pesquisa acadêmica do pesquisador. As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, Odair José Maciel, Secretário Municipal de Educação de Barra do Corda/MA, após a leitura do Termo e da conversa com o pesquisador responsável, encontro-me suficientemente informado, ficando claro que a participação dos professores é voluntária e que de forma alguma irá trazer danos às escolas da rede municipal. Assim, dou o consentimento para a realização da presente pesquisa.

Odair José Maciel
Secretário de Educação de Barra do Corda

Barra do Corda – MA, ____ de _____ de 2019

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO – GESTOR ESCOLAR

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO – GESTOR ESCOLAR

Eu, FRAIRON CÉSAR GOMES ALMEIDA, responsável pela pesquisa “O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE BARRA DO CORDA (MA): Reflexões sobre a formação docente”, convido-o a participar como voluntário deste estudo. Venho através deste solicitar o consentimento frente a gestão da escola municipal de Barra do Corda – Unidade Integrada Profª Otávia Bandeira para a realização de uma pesquisa *in loco*.

Outrora, ratifico que a pesquisa realizada não possui fins lucrativos. O conteúdo das produções será utilizado estritamente para fins de pesquisa acadêmica do pesquisador. As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, Gilsete Alcântara de Oliveira Silva, gestora da escola Unidade Integrada Profª Otávia Bandeira, após a leitura do Termo e da conversa com o pesquisador responsável, encontro-me suficientemente informada, ficando claro que a participação dos professores é voluntária e que de forma alguma irá trazer danos a presente escola. Assim, dou o consentimento para a realização da presente pesquisa.

Gilsete Alcântara de Oliveira Silva
Gestora da U.I. Profª Otávia Bandeira

Barra do Corda – MA, ____ de _____ de 2019

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA APLICAÇÃO DA ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS E GESTORA



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE BARRA DO CORDA (MA): Reflexões sobre a formação docente.

Pesquisador responsável: Frairon César Gomes Almeida

Orientadora Responsável: Prof.^a Dra. Angélica Vier Munhoz

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, por meio da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES

Lajeado – RS, Setor A - Prédio 2 - Sala 121, E-mail: ppgensino@univates. Fone: (51) 3714-7058

Local da Coleta de Dados: U.I. Prof^a Otávia Bandeira

Eu, FRAIRON CÉSAR GOMES ALMEIDA, responsável pela pesquisa “O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE BARRA DO CORDA (MA): Reflexões sobre a formação docente”, convido-o a participar como voluntário deste estudo.

A presente pesquisa tem por objetivo principal analisar as contribuições do Programa Federal PNAIC para a prática docente, além de investigar se o programa tem contribuído para práticas pedagógicas diferenciadas e instigadoras do grupo de Professores Alfabetizadores do Ciclo de Alfabetização e identificar os principais entraves do Programa Federal PNAIC para a formação dos professores participantes da investigação. Essas ações foram implementadas por meio do respectivo programa, tendo início no ano de 2013, quando se teve o primeiro ciclo formativo. Esta pesquisa faz parte de uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino por meio da UNIVATES .

A importância desta pesquisa deve-se ao fato de que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa de formação continuada de professores, o qual pode ser uma forma de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor , assim como pode orientá -lo para que possa reinventar sua prática pedagógica. Dessa forma, o presente trabalho de pesquisa tem como propósito compreender como esse programa tem contribuído para o processo

ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no olhar de Professores Alfabetizadores das ações do PNAIC no respectivo município.

Para a realização deste estudo, serão realizados os seguintes processos:

- Será realizado pelo pesquisador um estudo teórico sobre a formação continuada de professores;
- O pesquisador necessitará observar algumas práticas de professoras alfabetizadoras.
- O pesquisador realizará uma entrevista, direcionada às professoras e a gestora da respectiva instituição.
- Será realizado momentos de rodas de conversas entre pesquisador, professoras e gestora.

A sua participação é voluntária. O conteúdo das produções será utilizado estritamente para fins de pesquisa acadêmica do pesquisador. As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Não existirá risco potencial na sua participação na pesquisa. Caso se sinta constrangido ao responder determinadas questões do questionário, estará livre para não respondê-las, assim como você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Acreditamos que esta pesquisa possa trazer-lhe benefícios, no sentido de propiciar um novo olhar em relação à sua prática docente, assim como colaborar para que perceba a importância da formação continuada para a busca de alternativas pedagógicas que proporcionem melhoria no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática.

Para qualquer esclarecimento, estão à disposição os e-mails: fc.cesar@hotmail.com e frairon.almeida@universo.univates.br, bem como o telefone (99) 98131-5139.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que a minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário: _____

Barra do Corda – MA, ____ de _____ de 2019

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Estudo: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE BARRA DO CORDA (MA): Reflexões sobre a formação docente.

Pesquisador responsável: Prof. Esp. Frairon César Gomes Almeida

Telefone para contato: (99) 98131-5139

O pesquisador da presente pesquisa compromete-se a preservar a privacidade dos dados dos participantes desta pesquisa, que serão coletados por meio de questionário nas escolas municipais de Barra do Corda que foram contempladas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Informa, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução da pesquisa mencionada. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima. Os dados coletados serão mantidos sob a responsabilidade do professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Ensino.

Barra do Corda - MA,dede 2019.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

ROTEIRO DA ENTREVISTA

I ETAPA: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR:

- 1) Idade: _____
- 2) Tempo de Experiência na Docência: _____
- 3) Tempo de Experiência como Professora Alfabetizadora: _____
- 4) Ano (série) em que leciona: _____
- 5) Vínculo Empregatício: () Efetiva () Contratada
- 5) Etapas de Participação no PNAIC:
() 2013 () 2014 () 2015/2016 () 2017/2018
- 7) Carga horária de trabalho: () 20 horas () 40 horas
- 8) Graduação: _____
- 9) Pós-graduação: _____

II ETAPA: PAUTA DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- 1) O que as formações do PNAIC lhe proporcionou enquanto professora?
- 2) De que forma ocorre o planejamento no âmbito do PNAIC?
- 3) Como ocorre o uso dos recursos pedagógicos, tais como os jogos e brincadeiras, que são bastantes enfatizados pelo PNAIC?
- 4) Qual o legado deixado pelo PNAIC na construção do seu professorado?

II ETAPA: PAUTA DA ENTREVISTA COM A GESTORA

- 1) Quais os avanços e desafios perceptíveis no âmbito do PNAIC?
- 2) Qual o desafio de alfabetizar uma criança até os oito anos de idade dentro do contexto de sua escola?
- 3) Como você considera o empenho dos professores em desenvolver uma prática pedagógica de acordo com o delineamento do PNAIC?
- 4) Qual o legado deixado pelo PNAIC na sua construção profissional?

ANEXOS

ANEXO A – DIREITOS DE APRENDIZAGEM PNAIC

ÁREA DE LINGUAGEM – LINGUA PORTUGUESA

EIXO ORALIDADE			
EIXO ESTRUTURANTE ORALIDADE Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

EIXO LEITURA			
EIXO ESTRUTURANTE LEITURA Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	C
Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para a tender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para a tender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I/A	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I	I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I	I/A	A/C

LEGENDA: **I** – Introduzir; **A** – Aprofundar; **C** – Consolidar.

EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA

EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA Discursividade, textualidade e normatividade Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.		I	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem coesivamente o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.		I	A/C
Usar adequadamente a concordância e conhecer violação de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e Ñ em final de substantivos e adjetivos).	I	I/A/C	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	I	I	A/C
Segmentar palavras em textos.	I/A	A/C	
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I/A	A/C
Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	I	I/A	A/C
Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	I	I/A	A/C
Pontuar o texto.	I	I/A	A/C

LEGENDA: **I** – Introduzir; **A** – Aprofundar; **C** – Consolidar.

ÁREA DE MATEMÁTICA

EIXO ESPAÇO E FORMA / GEOMETRIA

EIXO ESTRUTURANTE ESPAÇO E FORMA/GEOMETRIA Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos e dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras, e nas diversas situações nas quais as crianças consideram necessária essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas.	I	A	C
Construir noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano			
Reconhecer seu próprio corpo como referencial de localização no espaço (em cima e em baixo, acima e abaixo, frente e atrás, direita e esquerda, ao lado, no meio, entre, perto, longe, na frente, primeiro, último, dentro e fora).	I/A	A/C	C
Identificar diferentes pontos de referências para localização de pessoas e objetos no espaço, estabelecendo relações entre eles e expressando-as através de diferentes linguagens: oralidade, gestos, desenho, maquete, mapa, croqui, escrita.	I/A	A/C	C
Observar, experimentar e representar posições de objetos em diferentes perspectivas, considerando diferentes pontos de vista e por meio de diferentes linguagens.	I	A	C
Reconhecer seu próprio corpo como referencial de deslocamento no espaço (para cima, para baixo, para frente e para atrás, para dentro e para fora, para a direita e para a esquerda, por cima, por baixo, mesmo sentido/sentido contrário, meia volta/uma volta).	I	A	C
Identificar e descrever a movimentação de objetos no espaço a partir de um referente, identificando mudanças de direção e de sentido.	I	A	C
Reconhecer formas geométricas tridimensionais e bidimensionais presentes no ambiente			
Observar, manusear, estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos – esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos – sem uso obrigatório de nomenclaturas.	I	I/A	A/C
Reconhecer corpos redondos e não redondos (poliédricos).	I	A/C	C
Planificar superfícies de figuras tridimensionais e construir formas tridimensionais a partir de superfícies planificadas.	I	I/A	A/C
Reconhecer as partes que compõem diferentes figuras tridimensionais.		I	A
Perceber semelhanças e diferenças entre diferentes prismas (cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos).		I	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

EIXO NÚMEROS E OPERAÇÕES

EIXO ESTRUTURANTE NÚMEROS E OPERAÇÕES Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Estabelecer relações de semelhança e de ordem, utilizando critérios pessoais, diversificados e ampliados nas interações com os pares e com o professor, para classificar, seriar e ordenar coleções, compreendendo melhor situações vivenciadas e tomar decisões.	I/A	A/C	A/C
Identificar números nos diferentes contextos e em suas diferentes funções como indicador de: posição ou de ordem, em portadores que registram a série intuitiva (1, 2, 3, 4, 5, ... - como nas páginas de um livro, no calendário; em trilhas de jogos), ou números ordinais (1º, 2º, 3º, ...); código (número de camiseta de jogadores, de carros de corrida, de telefone, placa de carro, etc.); quantidade de elementos de uma coleção discreta (cardinalidade); medida de grandezas (2 quilogramas, 3 litros, 3 dias, 2 horas, 5 reais, 50 centavos, etc.).	I/A	A/C	
Quantificar elementos de uma coleção, em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade, utilizando diferentes estratégias (correspondência termo a termo, contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos), e comunicar as quantidades, utilizando a linguagem oral, os dedos da mão ou materiais substitutivos aos da coleção.	I/A	A/C	
Representar graficamente quantidades de coleções ou de eventos utilizando registros simbólicos espontâneos (não convencionais) e notação numérica.	I/A	A/C	
Compartilhar, confrontar, validar e aprimorar os registros das suas produções, nas atividades que envolvem a quantificação numérica.	I/A	A/C	A/C
Ler e escrever os signos numéricos em diferentes portadores, apoiando-se ou não na contagem da série numérica intuitiva (1, 2, 3, 4, 5, ...; 10, 20, 30, ...; 100, 200, 300, ...) para localização do número.	I/A/C	I/A/C	I/A/C

EIXO PENSAMENTO ALGÉBRICO			
EIXO ESTRUTURANTE PENSAMENTO ALGÉBRICO Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Compreender padrões e relações, a partir de diferentes contextos.			
Estabelecer critérios para agrupar, classificar e ordenar objetos, considerando diferentes atributos.	I	I/A	A/C
Reconhecer padrões de uma sequência para identificação dos próximos elementos, em sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples.	I	I/A	A/C
Produzir padrões em faixas decorativas, em sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.			

EIXO GRANDEZAS E MEDIDAS

EIXO ESTRUTURANTE GRANDEZAS E MEDIDAS

**1º
ANO**
**2º
ANO**
**3º
ANO**

Compreender a ideia de diversidade e de grandezas e suas respectivas medidas

Experimentar situações cotidianas ou lúdicas, envolvendo diversos tipos de grandeza: comprimento, massa, capacidade, temperatura e tempo.

I

I/A

A/C

Construir estratégias para medir comprimento, massa, capacidade e tempo, utilizando unidades não padronizadas e seus registros; compreender o processo de medição, validando e aprimorando estratégias.

I

I/A

A/C

Reconhecer os diferentes instrumentos e unidades de medidas correspondentes.

I

I/A

A/C

Selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza (tempo, comprimento, massa capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido.

I

A

C

Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos – fita métrica, balança, recipientes de um litro, etc.

I

A/C

C

Ler resultados de medições realizadas pela utilização dos principais instrumentos de medidas: régua, fita métrica, balança, recipiente graduado.

I

I

I/A

Produzir registros para comunicar o resultado de uma medição.

I

A/C

C

Comparar objetos de forma direta (sem o uso de unidades de medida convencional) para identificar: comprimento (curto, comprido, mesmo comprimento); largura (largo, estreito e mesma largura); espessura (fino, grosso e mesma espessura); tamanho (grande, pequeno, mesmo tamanho, menor e maior); e, altura (alto, baixo e mesma altura).

I

A/C

C

Identificar a ordem dos eventos em programações diárias, usando palavras como antes e depois.

I/A/C

Reconhecer a noção de intervalos de período de tempo para o uso adequado na realização de atividades diversas.

I

I/A

A/C

Construir a noção de ciclos por meio de períodos de tempo definidos através de diferentes unidades: horas, semanas, meses e ano.

I

I/A

A/C

Identificar as unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano – e utilizar calendários e agenda.

I

I/A

A/C

Estabelecer relações entre as unidades de tempo – dia, semana mês, bimestre, semestre e ano.

I

A

C

Leitura de horas comparando relógios digitais e de ponteiros.

I

A/C

Estimular medida de comprimento, massa, capacidade, temperatura e tempo.

I

A/C

Comparar intuitivamente capacidades de recipientes de diferentes formas e tamanhos.

I

A/C

Identificar os elementos necessários para comunicar o resultado de uma medição e produção de escritas que representem essa medição.

I

A

C

Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.

I

I/A

A/C

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

EIXO ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO

EIXO ESTRUTURANTE ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Nomear acontecimentos ocorridos em diferentes tempos e lugares de importância afetiva e significativa para a sua comunidade familiar, local, regional e nacional.	I	I/A	I/A
Localizar no espaço a posição do corpo e de outros objetos, reconhecendo noções de posicionamento (frente, atrás, entre, perto, longe) e lateralidade (esquerda, direita).	I/A/C	C	C
Desenvolver noções de localização espacial (dentro e fora, ao lado, entre), orientação (esquerda e direita) e legenda (cores e formas).	I/A	I/A	A/C
Localizar nos trajetos de deslocamentos diários informações como endereços, nomes de ruas, pontos de referência.	I	I/A	A/C
Identificar instrumentos e marcadores de tempo (relógios, calendários) elaborados e/ou utilizados por sociedades ou grupos de convívio em diferentes localidades.	I	I/A	A/C
Compreender a ordenação dos dias da semana, mês e ano na perspectiva da construção do tempo cronológico.	I/A	A/C	C
Identificar as mudanças e permanências ocorridas nos diferentes espaços ao longo do tempo.	I	I/A	I/A

LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.

EIXO PRODUÇÃO E COMUNICAÇÃO

EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO E COMUNICAÇÃO Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Distinguir elementos naturais e construídos, existentes nas paisagens.	I	I/A	A/C
Identificar e comparar as condições de existência (alimentação, moradia, saúde, lazer, vestuário, educação) de diferentes grupos de convívio, em diferentes períodos de tempo e participação política e em diferentes localidades.	I/A	A/C	A/C
Identificar impactos no ambiente decorrentes da ação humana.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer transformações nos modos de vida relacionadas ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.	I	I/A	I/A
Reconhecer práticas de conservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde, desenvolvendo atitudes sustentáveis.	I	I/A	I/A

LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.

EIXO IDENTIDADE E DIVERSIDADE

EIXO ESTRUTURANTE IDENTIDADE E DIVERSIDADE Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Construir a sua identidade como sujeito individual e coletivo.	I/A	A	A
Identificar o contexto histórico dos espaços de convivência (casa, rua, bairro) como elemento constituinte da sua identidade.	I/A	A/C	A/C
Identificar nas práticas socioculturais as interações, no passado e no presente, comparando com a localidade a qual pertencem.	I/A	A/C	A/C
Desenvolver a noção de pertencimento, a partir das semelhanças e diferenças dos grupos de convívio de que participa.	I/A	A	A
Respeitar as diversidades socioculturais, políticas, etnicorraciais e de gênero que compõem a sociedade atual.	I/A	A	A
LEGENDA: I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.			

EIXO CARTOGRAFIA, FONTES HISTÓRICAS E GEOGRAFIA

EIXO ESTRUTURANTE CARTOGRAFIA, FONTES HISTÓRICAS E GEOGRAFIA Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Reconhecer as diferentes formas de representação do espaço de convivência.	I	I/A	A/C
Identificar diferentes ações humanas nos espaços e nos serviços públicos do cotidiano (coleta de lixo, correio, postos de saúde, lazer).	I	I/A	A/C
Identificar registros históricos (certidão de nascimento, calendários, cartas, fotos, álbuns) e cartográficos (mapas, guias de ruas, endereços), observando seus usos sociais.	I/A	I/A	A/C
Reconhecer diversas fontes escritas, midiáticas, iconográficas e orais que representam a diversidade histórica e geográfica de sua localidade.	I	I/A	I/A
LEGENDA: I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.			

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

EIXO VIDA NOS AMBIENTES			
EIXO ESTRUTURANTE VIDA NOS AMBIENTES	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Objetivos de Aprendizagem			
Identificar ações humanas que ameaçam o equilíbrio ambiental (desmatamento, queimadas, poluição, desperdício de água e de matéria-prima).	I	A	C
Identificar ambientes transformados pela ação humana e nomear ações de degradação.	I	A	A
Relacionar consequências provocadas pelas transformações e interferências dos seres humanos no ambiente.	I	A	A
Identificar atitudes de cuidados com o ambiente como a limpeza da casa, da rua, da escola, do destino dos resíduos e da conservação do solo.	I	A	A
Reconhecer a diversidade de ambientes e de seres vivos do seu espaço de vivência.	I	A	A
Reconhecer a importância da água, do solo do ar, da luz para os seres vivos.	I	A	A
Reconhecer a importância dos animais e plantas no ambiente.	I	A	A
Identificar a diversidade de animais em relação aos modos de locomoção, revestimento do corpo, alimentação, reprodução e modos de se abrigar nos ambientes.	I	I/A	A
Identificar variedades de plantas, as funções de suas partes e seus usos no cotidiano.	I	A	A
Identificar características de defesa de animais e plantas como, por exemplo: produção de substâncias tóxicas, garras, dentes, espinhos, produção de venenos.	I	I/A	A
Reconhecer as necessidades básicas como alimentação, espaço, água nos cuidados com os animais de criação.	I	A	C
Reconhecer diferentes características de animais em relação à alimentação, locomoção, reprodução e revestimento do corpo.	I	A	A
Sequenciar e nomear as diversas etapas de um ciclo de vida, de um animal ou planta.	I	A	C
Estabelecer relações entre características e comportamentos dos seres vivos e as condições do ambiente em que vivem.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.			

ÁREA DE LINGUAGEM – ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

EIXO APRECIACÃO DAS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DAS LINGUAGENS DE ARTE E DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

EIXO ESTRUTURANTE APRECIACÃO DAS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DAS LINGUAGENS DE ARTE E DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Objetivos de Aprendizagem

Conhecer, respeitar e valorizar diferentes expressões da Arte e manifestações da cultura corporal.

Reconhecer, respeitar e valorizar suas próprias expressões em Arte e manifestações da cultura corporal e a dos seus colegas.

Exercitar sua autonomia de ação e pensamento diante das expressões da Arte e manifestações da cultura corporal.

Conhecer-se e conhecer o outro na relação com as diferentes expressões da Arte e manifestações da cultura corporal.

Expandir sua imaginação a partir das experiências, saberes e fazeres da Arte da Educação Física.

1º
ANO

2º
ANO

3º
ANO

I/A

A

A

I/A

A

A

I/A

A

A

I/A

A

A

I/A

A

A

LEGENDA: **I** – Introduzir; **A** – Aprofundar; **C** – Consolidar.

EIXO EXECUÇÃO NAS DIFERENTES LINGUAGENS DA ARTE E DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

EIXO ESTRUTURANTE EXECUÇÃO NAS DIFERENTES LINGUAGENS DA ARTE E DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Objetivos de Aprendizagem

Aprimorar suas produções nas diferentes linguagens da arte e nas manifestações da cultura corporal.

1º
ANO

2º
ANO

3º
ANO

I/A

A

A

LEGENDA: **I** – Introduzir; **A** – Aprofundar; **C** – Consolidar.

DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM: ARTE

DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM: ARTE Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Compreender a arte como um conhecimento produzido socialmente, em diferentes contextos históricos e culturais da humanidade.	I/A	A	C
Reconhecer a importância social da arte na sociedade e na vida dos indivíduos.	I/A	A	C
Vivenciar experiências educativas nas linguagens da dança, teatro, artes visuais e música.	I/A/C	A/C	C
Vivenciar processos educativos de diálogo interdisciplinar da arte com diferentes áreas de conhecimento e de diálogo interterritorial das diferentes linguagens artísticas, inclusive com as novas tecnologias.	I/A/C	A/C	C
Conhecer a vida e obra de diferentes artistas das linguagens da dança, teatro, artes visuais e música, da comunidade local e da região, como, também, com artistas de expressão nacional e internacional, das mais diferentes partes do mundo; de diferentes épocas, estilos, gêneros e etnias.	I/A	A/C	C
Conviver e acessar fontes vivas de produção da arte.	I/A/C	A/C	C
Identificar no cotidiano a produção e produtores artísticos de circulação social em diferentes ambientes.	I/A/C	A/C	C
Ler, apreciar e analisar criticamente diferentes objetos artísticos e manifestações da arte na sociedade.	I/A/C	A/C	C
Conhecer e reconhecer os elementos que constituem as linguagens artísticas a partir da leitura e análise de objetos artísticos.	I/A/C	A/C	C
Conhecer, participar e visitar diferentes dispositivos e equipamentos culturais de circulação da arte e do conhecimento artístico, tais como: teatros, museus, galerias, feiras, ruas, festivais, livrarias, bibliotecas, centros históricos e culturais.	I/A/C	A/C	C
Fazer arte na perspectiva da criação artística como pesquisa e investigação.	I/A/C	A/C	C
Conhecer, vivenciar e interagir com materiais, tecnologias, técnicas, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-os de modo a utilizá-lo nos trabalhos pessoais e coletivos de criação artística.	I/A/C	A/C	C
Pesquisar e organizar os diferentes conhecimentos artísticos, a partir de fontes variadas de informações.	I/A/C	A/C	C
Respeitar, conviver, valorizar e dialogar com as diferentes produções artísticas de circulação social.	I/A/C	A/C	C

LEGENDA: **I** – Introduzir; **A** – Aprofundar; **C** – Consolidar.



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09